

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique

Par

Amélie Courcy

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Février 2021

© Courcy Amélie, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique

Amélie Courcy

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

| | |
|------------------------------|--------------------|
| <u>Héloïse Côté</u> | Directrice d'essai |
| Prénom et nom de la personne | |

| | |
|------------------------------|------------------------|
| <u>Judith Émery-Bruneau</u> | Évaluatrice de l'essai |
| Prénom et nom de la personne | |

Essai accepté le : reçu le 21 décembre
2020 ; évalué en comité le 21 janvier
2021

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 11 |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES..... | 12 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 13 |
| SOMMAIRE | 15 |
| INTRODUCTION..... | 18 |
| PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE | 20 |
| 1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 20 |
| 1.1 La formation collégiale et ses principes | 20 |
| 1.1.1 Les visées de la formation collégiale | 20 |
| 1.1.2 Le cheminement préuniversitaire et le cheminement technique | 21 |
| 1.1.3 La formation générale et la formation spécifique | 21 |
| 1.1.4 L'approche programme | 21 |
| 1.2 L'enseignement de la littérature | 22 |
| 1.2.1 La réforme de 1993 | 22 |
| 1.2.2 L'épreuve uniforme de français (ÉUF) | 23 |
| 1.2.3 La pertinence de l'enseignement de la littérature | 24 |
| 2 LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE..... | 25 |
| 2.1 Un portrait actuel du secteur technique | 25 |
| 2.1.1 Les remises en question de la formation générale | 25 |
| 2.1.2 L'orientation clientéliste | 26 |
| 2.1.3 Les failles de l'approche programme | 27 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 2.2 | Les perceptions à l'égard de la littérature..... | 28 |
| 2.2.1 | Les perceptions des étudiants du secteur technique..... | 28 |
| 2.2.2 | Les perceptions des enseignants de la formation générale..... | 29 |
| 2.2.3 | Les défis que rencontrent les enseignants de littérature..... | 30 |
| 3 | LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 31 |
| 4 | LA QUESTION GÉNÉRALE | 31 |
| | DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE THÉORIQUE | 33 |
| 1 | PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE THÉORIQUE..... | 33 |
| 1.1 | La notion de « rapport à » | 33 |
| 1.2 | La notion de rapport à la lecture littéraire | 37 |
| 1.2.1 | La dimension subjective..... | 39 |
| 1.2.2 | La dimension sociale..... | 40 |
| 1.2.3 | La dimension épistémique..... | 40 |
| 1.2.4 | La dimension praxéologique | 41 |
| 1.2.5 | Synthèse du cadre théorique..... | 42 |
| 2 | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | 44 |
| | TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE | 45 |
| 1 | L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE..... | 45 |
| 2 | LE TYPE D'ESSAI | 46 |
| 3 | LES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES..... | 46 |
| 4 | LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES | 48 |
| 5 | LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES | 49 |
| 6 | LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ | 50 |
| 6.1 | La crédibilité..... | 51 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6.2 | La transférabilité..... | 51 |
| 6.3 | La fiabilité | 51 |
| 6.4 | La confirmation | 52 |
| 7 | LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE | 52 |

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 54

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 54 |
| 1.1 | Le portrait de Benjamin (Techniques d'électronique et d'informatique)..... | 56 |
| 1.1.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 57 |
| 1.1.1.1 | La lecture littéraire comme moyen de s'épanouir..... | 57 |
| 1.1.1.2 | La lecture littéraire comme moyen d'haïr l'école | 58 |
| 1.1.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 59 |
| 1.1.2.1 | La lecture : un héritage familial..... | 59 |
| 1.1.2.2 | Des enseignants passionnés | 60 |
| 1.1.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 61 |
| 1.1.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 62 |
| 1.1.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Benjamin | 63 |
| 1.2 | Le portrait de Charles (Techniques de soins infirmiers) | 64 |
| 1.2.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 64 |
| 1.2.1.1 | La lecture littéraire comme moyen d'évoluer | 65 |
| 1.2.1.2 | La lecture littéraire comme moyen de développer sa culture générale | 66 |
| 1.2.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 67 |
| 1.2.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 67 |
| 1.2.3.1 | La lecture littéraire comme source de connaissances et d'habiletés | 69 |
| 1.2.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 70 |

| | | |
|---------|--|----|
| 1.2.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Charles..... | 70 |
| 1.3 | Le portrait de David (Techniques d'informatique) | 71 |
| 1.3.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 72 |
| 1.3.1.1 | La lecture littéraire comme moyen d'évasion..... | 72 |
| 1.3.1.2 | La lecture littéraire comme moyen de s'ouvrir l'esprit..... | 72 |
| 1.3.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 73 |
| 1.3.2.1 | La lecture, un héritage familial | 74 |
| 1.3.2.2 | Des enseignants valorisants | 74 |
| 1.3.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 75 |
| 1.3.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 77 |
| 1.3.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire de David | 77 |
| 1.4 | Le portrait d'Emma (Techniques de soins infirmiers) | 78 |
| 1.4.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 79 |
| 1.4.1.1 | La lecture littéraire comme moyen de se divertir..... | 79 |
| 1.4.1.2 | La lecture littéraire comme moyen d'analyser la société..... | 80 |
| 1.4.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 81 |
| 1.4.2.1 | Un cercle social riche en suggestions | 81 |
| 1.4.2.2 | Des enseignants qui guident la lecture..... | 81 |
| 1.4.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 83 |
| 1.4.3.1 | Des outils pour les études supérieures | 83 |
| 1.4.3.2 | La culture générale et ses effets sur la crédibilité | 84 |
| 1.4.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 85 |
| 1.4.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire d'Emma | 85 |
| 1.5 | Le portrait de Florence (Techniques de comptabilité et de gestion) | 86 |
| 1.5.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 86 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 1.5.1.1 | La lecture littéraire comme source de divertissement..... | 87 |
| 1.5.1.2 | La lecture littéraire : cause d'angoisse et de désintérêt..... | 87 |
| 1.5.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 88 |
| 1.5.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 90 |
| 1.5.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 91 |
| 1.5.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Florence | 91 |
| 1.6 | Le portrait de Gabriel (Techniques de comptabilité et de gestion) | 92 |
| 1.6.1 | La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire..... | 93 |
| 1.6.1.1 | La lecture littéraire comme source de découvertes et d'apprentissages..... | 93 |
| 1.6.2 | La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire..... | 94 |
| 1.6.3 | La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire..... | 95 |
| 1.6.4 | La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire | 97 |
| 1.6.5 | Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Gabriel | 97 |
| 2 | INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 98 |
| 2.1 | Les grandes tendances selon le programme d'études..... | 98 |
| 2.1.1 | Techniques de l'informatique | 98 |
| 2.1.2 | Techniques de soins infirmiers..... | 99 |
| 2.1.3 | Techniques de comptabilité et de gestion | 101 |
| 2.2 | Les grandes tendances selon le genre des participants..... | 102 |
| 2.3 | Pistes pédagogiques pour les enseignants et les enseignantes | 103 |
| 2.4 | Les limites du cadre théorique..... | 106 |
| | CONCLUSION..... | 108 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 111 |
| | ANNEXE A – LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 116 |

| | |
|--|------------|
| ANNEXE B – LE GUIDE D’ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF..... | 117 |
| ANNEXE C – VERBATIMS DES ENTREVUES TEST (2)..... | 119 |
| ANNEXE D – VERBATIMS DES ENTREVUES OFFICIELLES (5)..... | 136 |

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier avant tout mes directeurs, Héroïse Côté et Denis Simard, pour leur immense expertise et leurs judicieux conseils. Ils ont su guider mes réflexions, m'encadrer dans mes lectures et mes recherches et me mettre en confiance dans mon projet d'essai. Sans leur soutien et leurs encouragements, je ne crois pas que cet essai aurait vu le jour.

J'aimerais exprimer ma gratitude envers les diplômés qui ont accepté de se prêter aux entretiens. Leur intérêt, leur disponibilité, leur honnêteté et leur candeur m'ont permis de recueillir des données particulièrement riches et représentatives. J'ai pris un réel plaisir à échanger avec chacun d'entre vous et ces moments de partage et de découvertes m'ont stimulée et motivée.

L'idée pour le sujet de cette recherche est née de discussions avec mon ancienne collègue et amie Fannie Godbout pendant lesquelles elle m'a surtout aidée à délimiter ma problématique. Je la remercie pour son écoute et ses remarques éclairantes. Je tiens également à remercier mes collègues du Cégep de Victoriaville, du Collège Mérici et mon équipe de superviseurs à l'épreuve uniforme de français, notamment Nicole Kougioumoutzakakis, Audrey Tremblay, Sophie Milcent et Sandrine Nicolas. Votre amitié, votre expérience et vos commentaires, lors de nos échanges pédagogiques, m'ont nourrie, m'ont fait réfléchir et avancer.

Finalement, je tiens à exprimer ma reconnaissance à l'égard de mes parents, Pauline Brisebois et Gaëtan Courcy, qui m'ont inculqué des valeurs qui me guident : la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur et le dépassement de soi. Je veux aussi remercier ma tante, Adèle Soulard, et mon ami, Gabriel Laverdière. À eux quatre, ils ont su m'encourager et me permettre de rester motivée tout au long des cinq années qu'a duré ce projet. J'adresse un merci spécial à mon père qui m'a convaincue de m'inscrire à la maîtrise et qui a toujours cru en moi.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|---------|--|
| AEC | Attestation d'études collégiales |
| DEC | Diplôme d'études collégiales |
| DEC-BAC | Entente dans le système d'éducation québécois permettant la reconnaissance de cours de niveau collégial par une université pour certains diplômes d'études collégiales (DEC) amenant au baccalauréat (BAC) |
| DEP | Diplôme d'études professionnelles |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| CECT | Certificat d'études collégiales techniques |
| MEC | Maîtrise en éducation |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| UdeS | Université de Sherbrooke |
| UNEEQ | Union des écrivaines et écrivains québécois |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-------|
| Tableau 1 – Synthèse du cadre de référence..... | 42-44 |
| Tableau 2 – Définitions des catégories dans lesquelles les énoncés du plan personnel du rapport à la lecture littéraire ont été classés..... | 55 |
| Tableau 3 – Définitions des catégories dans lesquelles les énoncés du plan professionnel du rapport à la lecture littéraire ont été classés..... | 56 |

SOMMAIRE

Dans les cours de littérature obligatoires au cégep, deux types d'étudiants et d'étudiantes se côtoient : ceux de la formation préuniversitaire et ceux de la formation technique. Pour chacun, les cours de littérature sont un passage obligé; ils font partie des cours de formation générale commune, tout comme les cours de philosophie, d'anglais et d'éducation physique, mais les perceptions à leur égard divergent beaucoup. Pour certains élèves, surtout dans le secteur technique, ces cours, surtout la littérature et la philosophie, sont un fardeau; ils alourdissent leur horaire, les empêchent de se concentrer complètement sur les travaux associés à leur programme, sont trop abstraits et ne semblent pas utiles, ce qui affecte leur motivation. Plusieurs études font état de cette situation. Une enquête de Gendron et Provencher (2003) de même qu'un essai de Martin (2013) montrent les perceptions négatives des étudiants et des étudiantes du secteur technique à l'égard des cours de littérature et de philosophie.

Pour ce qui est des enseignants et des enseignantes de littérature, ils font face à ces attitudes divergentes en classe. Une enquête de Karsenti (2015) montre que la plupart d'entre eux déplorent le manque de valorisation de la formation générale et qu'ils rencontrent de nombreux défis, principalement en ce qui a trait à la qualité du français écrit et à la motivation des élèves. La formation générale a, depuis la création des cégeps, régulièrement été remise en question. Entre autres, le Conseil supérieur de l'éducation, le directeur de la Fédération des cégeps et le rapport Demers ont souligné le manque de sens des cours de littérature et de philosophie dans la formation technique. Les enseignants et les enseignantes de littérature se voient dans une situation encore plus difficile : leurs élèves manquent de motivation et il devient de plus en plus difficile de justifier la pertinence des cours de littérature en raison des discours tenus par des instances importantes du milieu de l'éducation.

La réussite des cours de littérature obligatoires est essentielle pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ces cours permettent de développer des compétences en communication orale et écrite, en lecture, de s'ouvrir au monde, de développer la pensée critique, etc. Ce qui semble au cœur des activités pédagogiques est le développement de la lecture dite littéraire, qui permet de faire des liens entre les représentations du monde et des textes littéraires. L'idée générale de cette recherche est de découvrir si ce « manque de sens », soulevé par le rapport Demers, est justifié, en interrogeant la population la mieux placée pour s'exprimer sur la pertinence de ces cours : les diplômés. Avec un peu de recul, l'expérience du marché du travail et de l'expérience de vie, ou de la maturité, qu'ont-ils retenu des compétences développées et des connaissances acquises dans les cours de littérature et en voient-ils l'utilité? Plus précisément, l'objectif de cette recherche est de chercher à comprendre l'influence des cours de littérature au cégep sur les plans personnel et professionnel des diplômés du secteur technique. Le rapport à la lecture littéraire semble tout indiqué pour étudier cette influence. En effet, les différentes dimensions du rapport à la lecture littéraire (subjective, sociale, épistémique et praxéologique) peuvent mettre en lumière la relation entre les cours de littérature et le rapport à la lecture littéraire afin de voir la progression des diplômés ou les transformations, sur les plans personnel et professionnel, en ce qui a trait à la lecture littéraire, principal objet d'enseignement des cours de littérature au cégep.

Cette recherche utilise une approche qualitative, sa posture épistémologique est interprétative et le type d'essai choisi est l'enquête. Par le moyen d'entrevues semi-dirigées ainsi que d'un journal de bord, six diplômés issus de trois techniques différentes font part de leurs pratiques de lecture avant, pendant et après leur passage au cégep. De plus, ils s'expriment sur leurs cours de littérature, les lectures qu'ils ont faites, les enseignants qu'ils ont eus et les impacts de ces cours sur leur travail actuel. Les relations entre les cours de littérature et leur rapport à la lecture littéraire sont exposées au moyen de « portraits », pour chaque diplômé, abordant les plans personnel et professionnel. Enfin, à partir de ces portraits, des tendances générales, selon les

programmes et selon les genres, sont soulignées et permettent de dégager plusieurs pistes pédagogiques qui pourraient influencer l'enseignement de la littérature afin de susciter davantage l'intérêt et la motivation auprès des étudiants et des étudiantes du secteur technique. Il va sans dire que ces pistes n'outilleront pas seulement les enseignants et les enseignantes de la formation générale, mais pourraient être pertinentes dans plusieurs domaines d'études.

INTRODUCTION

Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) constituent des établissements uniques au Québec. Ce système d'études supérieures, jouant le rôle de phase transitoire entre l'école secondaire et l'université, offre une formation générale (littérature, philosophie, éducation physique, anglais et deux cours complémentaires) obligatoire et commune à tous les étudiants et étudiantes, qu'ils soient dans un programme préuniversitaire ou technique. Depuis la création des cégeps en 1967, la place de ces cours a fréquemment été remise en question et les enseignants et enseignantes de littérature cherchent, depuis plusieurs années, à valoriser l'importance de la culture et à rendre leur matière significative, particulièrement auprès des élèves issus des programmes techniques qui voient davantage leur formation sous un angle utilitaire. C'est un problème, car ces étudiants et étudiantes sont peu motivés à suivre les cours obligatoires de littérature. Ils sont désintéressés, moins présents et moins actifs dans leurs apprentissages. Ainsi, le thème de cette recherche porte sur ce qu'ils ont aimé et retenu de ces cours pour que les enseignants et les enseignantes puissent insister sur ces aspects. Il est probable que l'opinion des diplômés sur cette question puisse apporter un éclairage nouveau. C'est pourquoi cette recherche tente de dégager l'influence des cours obligatoires de littérature sur les plans personnel et professionnel des diplômés du secteur technique. Elle prend la forme d'une enquête.

Dans le premier chapitre, le contexte de la recherche aborde la formation collégiale et ses principes fondateurs; entre autres, la visée d'offrir une formation spécifique à laquelle se joint un socle commun, la formation générale, et d'assurer une cohérence entre ces deux formations qui se complètent. Le contexte pose aussi un regard sur l'enseignement de la littérature, c'est-à-dire sur les effets positifs et négatifs de la réforme de 1993, qui change un peu le corpus, la méthodologie et la pédagogie des enseignants et des enseignantes. Puis, la problématique décrit le portrait actuel du secteur technique, avec les remises en question associées à la formation générale, la nouvelle orientation clientéliste, les failles de l'approche programme, les perceptions

négligentes des étudiants, positives des enseignants ainsi que les défis que ces derniers rencontrent. Enfin, la question générale de recherche vient compléter ce chapitre.

Dans le second chapitre, le cadre théorique reposant sur le rapport à la lecture littéraire est défini et explicité grâce aux dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique. À cela s'ajoutent les objectifs spécifiques, c'est-à-dire l'analyse des différentes dimensions présentes dans le rapport à la lecture littéraire afin de comprendre l'influence des cours de littérature obligatoires sur les plans personnel et professionnel des diplômés et les pistes pédagogiques qui en découlent.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie est présentée en commençant par l'approche méthodologique qualitative, la posture épistémologique interprétative et le type d'essai, soit l'enquête. Par la suite sont spécifiés les participants et les participantes, six finissants sur le marché du travail, les techniques et les instruments de collecte de données, principalement un questionnaire, et les méthodes de traitement et d'analyse des données par portraits. Enfin sont abordés les moyens pris pour assurer la scientificité et les aspects éthiques de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, les différentes catégories d'énoncés pour les quatre dimensions du rapport à la lecture littéraire sont tout d'abord présentées sous forme de tableaux, un pour le plan personnel et un pour le plan professionnel. Par la suite, les six entretiens sont analysés sous forme de portraits qui détaillent lesdites dimensions du rapport à la lecture littéraire de chaque diplômé. Pour conclure le chapitre, les grandes tendances selon le programme d'études, selon le genre des participants et des participantes et les conclusions qui se dégagent des entretiens par rapport à l'enseignement sont mises de l'avant.

Finalement, la conclusion résume les grandes lignes de la recherche. Elle présente sa contribution à la pratique professionnelle et les retombées qui en découlent et annonce quelques perspectives futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde le contexte, le problème de recherche et la question générale.

1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 La formation collégiale et ses principes

Les cégeps ont été créés vers la fin des années 60 à la suite de la Commission Parent. Ils constituent le premier des ordres de l'enseignement supérieur au Québec. Le Québec compte à ce jour 48 cégeps, incluant des cégeps anglophones.

1.1.1 Les visées de la formation collégiale

Avant de faire la proposition du modèle qu'on appelle aujourd'hui les cégeps, les commissaires du rapport Parent ont étudié les modèles d'enseignement présents en Amérique du Nord. Ils se sont concentrés tout particulièrement sur l'idée d'un « passage d'un secondaire polyvalent public au postsecondaire, qu'il soit universitaire ou professionnel » (Héon, Savard et Hamel, 2008, p. 13). Dans toutes ces réflexions,

on a longuement insisté sur l'importance de ne pas réduire l'éducation à une formation technico-économique, mais d'accorder autant d'importance à un socle commun de cours centrés autour de la culture, des *humanités* et de la philosophie, lesquels visaient à transmettre un fond culturel commun aux étudiants qui fréquenteraient les cégeps. (Karsenti, 2015, p. 5)

Dans un document produit par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) en 2016, la formation collégiale comporte trois visées principales : « Former l'élève à vivre en société de façon responsable », « Amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » et « Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde ».

Il est possible de constater que malgré un écart d'environ 50 ans entre les deux documents, le désir d'offrir une formation de la personne (citoyenne, culturelle) demeure très présent.

1.1.2 Le cheminement préuniversitaire et le cheminement technique

La coexistence du secteur préuniversitaire et du secteur technique dans le même établissement d'enseignement fait des cégeps des établissements uniques. Les formations préuniversitaires durent deux ans (quatre sessions) et préparent l'étudiante ou l'étudiant aux études universitaires. Les formations techniques s'étalent sur trois ans (six sessions) et mènent généralement au marché du travail.

1.1.3 La formation générale et la formation spécifique

Une autre particularité qui distingue les cégeps est la coexistence d'une formation générale et d'une formation spécifique dans chaque programme d'études, de même qu'une formation générale commune aux secteurs préuniversitaire et technique. La formation générale compte quatre cours de littérature, trois cours de philosophie, trois cours d'éducation physique, deux cours d'anglais et deux cours complémentaires. Les cours de formation spécifique sont, eux, propres au programme d'études choisi. Cette alliance entre le général et le spécifique se rattache à l'esprit des cégeps qui « n'est pas uniquement de former des travailleurs productifs à court terme, mais plutôt de participer, aussi, à l'éducation de citoyens autonomes et instruits, capables d'esprit critique. » (Karsenti, 2015, p.15)

1.1.4 L'approche programme

Les programmes d'études collégiaux s'inscrivent dans l'esprit de l'approche programme. Josianne Basque, professeure au Département Éducation à la TÉLUQ, a répertorié différentes définitions de l'approche programme proposées depuis le début des années 1990, allant de Dorais (1990) à Sylvestre et Berthiaume (2013) en passant

par Legendre (2005). Elle en dégage cinq caractéristiques principales et propose elle-même une définition :

Une démarche d'ingénierie pédagogique visant à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'étude. (Basque, 2016)

Ainsi, les deux composantes de chaque programme collégial, c'est-à-dire la formation générale et la formation spécifique, agissent en « synergie » et sont « orientées vers une même finalité » (Côté, 2004, p. 202). Tout au long de leur formation, les étudiants et les étudiantes sont encouragés à « établir des liens entre les différents cours qu'ils suivent » afin que leur parcours « les mène à une formation qu'ils considéreront comme un tableau intégrateur et non comme une mosaïque dont les éléments seraient simplement juxtaposés les uns aux autres. » (Duval et Pagé, 2009, p. 11)

De plus, afin de consolider ces liens et d'assurer une meilleure cohérence entre les disciplines, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a proposé, en 1997, que tous les enseignants et les enseignantes d'un même programme échangent sur une base régulière « afin de donner aux élèves la chance de prendre plus clairement conscience du sens et de la place de la formation générale dans leurs études techniques. » (p. 54) Cet échange permettrait, notamment, de respecter et de rendre concrète la perspective de l'approche programme.

1.2 L'enseignement de la littérature

La littérature constitue une partie importante de la formation générale des étudiants et des étudiantes puisque quatre cours obligatoires lui sont consacrés.

1.2.1 La réforme de 1993

Depuis la réforme Robillard de 1993, les programmes des cégeps ont été révisés pour qu'ils correspondent mieux aux attentes du marché du travail. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur contrôle dorénavant la majorité des devis

des programmes et des cours. Le changement, pour les professeurs, a été de s'initier à l'approche par compétences. Les cours de littérature sont passés de 45 à 60 heures et ont été répartis en deux composantes : la formation générale commune et la formation générale propre.

La formation générale commune est composée de trois cours de littérature qui « doivent être suivis dans l'ordre parce qu'ils répondent à une logique séquentielle » (Bonneville, 2007, p. 10). Le premier permet de maîtriser l'analyse littéraire, le second, la dissertation explicative et le troisième, la dissertation critique. Cette séquence permet de préparer les étudiants et les étudiantes à l'épreuve uniforme de français du Ministère, qui est obligatoire pour l'obtention du diplôme.

La formation générale propre comprend, elle, un seul cours de français dont le principal élément de la compétence est de « présenter des discours oraux de type informatif, critique ou expressif, liés notamment à son champ d'études [à l'élève] » (MEES, 2016, p. 15) et dont l'« objectif est de faire le pont entre le programme d'études de l'étudiant et une formation générale jugée par certains trop éloignée de celui-ci. » (Bonneville, 2007, p. 10). Ce cours est parfois un cours de littérature, parfois un cours de révision grammaticale approfondie, parfois un cours de communication. Son contenu varie beaucoup d'un cégep à l'autre en raison de la liberté qu'offre l'énoncé de compétence. De plus, comme la plupart du temps, les groupes sont hétérogènes (composés d'étudiants et d'étudiantes de plusieurs programmes différents), il devient difficile pour les enseignants et les enseignantes d'aborder le champ d'études. C'est pourquoi certains départements prennent la décision de structurer ce cours autour de la grammaire ou de la littérature; l'évaluation de discours liés au champ d'études de l'élève demande certaines connaissances ou compétences qu'ils n'ont pas.

1.2.2 L'épreuve uniforme de français (ÉUF)

Dans sa *Revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*, Karsenti (2015, p. 7) soulève que « [l]es mesures de (sic) renouveau de 1993 ont

apporté un autre élément important touchant directement la formation générale et actuellement critiqué par le rapport Demers : les épreuves uniformes ». Comme il a été mentionné précédemment, les trois cours de littérature de la formation générale commune préparent les étudiants et les étudiantes à l'épreuve uniforme de français, d'une part, en leur apprenant à analyser et à dissenter et, d'autre part, en leur transmettant un bagage culturel et littéraire marquant :

À la suite de son cours 103, l'étudiant doit se soumettre à une épreuve ministérielle de français dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du D.E.C. Cette épreuve consiste en la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots qui porte sur des poèmes, des textes dramatiques ou des textes narratifs écrits par des auteurs français et québécois. (Bonneville, 2007, p. 10)

Ainsi, les enseignants et les enseignantes de littérature sont soumis à une structure beaucoup plus rigide qu'avant, considérant l'importance de la réussite de l'épreuve du Ministère. Il faut savoir que « 15% des cégépiens rencontrent d'importants défis pour réussir à l'ÉUF. » (Karsenti, 2015, p. 3)

1.2.3 La pertinence de l'enseignement de la littérature

Lors de la création des cégeps en 1967, l'objectif « n'était pas seulement de former des techniciens ou des travailleurs, mais aussi de former des citoyens autonomes et instruits, qui soient capables d'esprit critique » (Martin, 2015). La pertinence de l'enseignement du français et de la littérature est bien présentée dans le document intitulé *Composantes de la formation générale* produit par le MEES en 2016. Les objectifs visés sont divisés en connaissances, en habiletés et en attitudes parmi lesquelles on retrouve, notamment, l'importance pour l'élève de connaître « certaines caractéristiques de l'influence des médias dans diverses situations de communication », de développer son « aptitude à analyser et à expliquer des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et à en rendre compte par écrit de façon structurée, cohérente et dans une langue correcte », ainsi que de cultiver son « ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires », pour ne nommer que celles-là.

Outre le MEES, dans les *Actes du colloque AQPC 2004*, Côté (2004) souligne que « [l]es cours de français développent une sensibilité à la littérature et à la culture » (p. 205). Dans la même année, dans « Les cégeps en péril », Rochon (2004) rappelle « le rôle fondamental de la formation en philosophie et en littérature, du point de vue de la maîtrise de la langue commune » (Karsenti, 2015, p. 14). Toujours concernant les cours de philosophie et de littérature, De Koninck (2008) soulève que « les premières retombées sont le développement du jugement et de la pensée critique, la formation citoyenne, l'ouverture d'esprit, l'éveil de la passion de connaître et la sensibilisation à la beauté du monde » (Karsenti, 2015, p. 14). Enfin, Karsenti (2015, p. 22) dégage quelque 45 avantages de la formation générale mis de l'avant par les enseignants. En tête de liste, on retrouve le développement de la compétence à écrire et à lire, compétences développées par les cours de littérature.

2 LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

2.1 Un portrait actuel du secteur technique

2.1.1 *Les remises en question de la formation générale*

Depuis que les cégeps existent, la formation générale a suscité de nombreuses réflexions et a fait l'objet de plusieurs remises en question. On peut penser au *Rapport Nadeau* (1975) ou bien à la Commission des états généraux de l'éducation (1996), par exemple. Chaque fois on proposait, certes, des recommandations ou des modifications quant aux cours de la formation générale, mais leur importance et leur pertinence étaient toujours réaffirmées.

En 2014, trois instances ont lourdement critiqué la formation générale. D'abord, le CSE (2015, p. 21 et 157) affirme que « les étudiants trouveraient moins de sens à leurs cours de philosophie et de littérature » et propose que certains étudiants puissent obtenir leur diplôme malgré « l'absence de la composante de formation générale ». Ensuite, le président de la Fédération des cégeps, Jean Beauchesne, dans un article paru

dans *Le Soleil*, propose que « la formation générale au cégep pourrait contenir moins de cours obligatoires et plus de cours optionnels. » (Dion-Viens, 2014) Enfin, le *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale* signé par Guy Demers (2014) « propose notamment de créer de nouveaux diplômes collégiaux comme le CECT¹ permettant à des étudiants d'être diplômés, et ce, sans avoir effectué la formation générale [...] ou en ayant échoué à l'épreuve de maîtrise du français d'usage. » (Karsenti, 2015, p. 3) À la lumière de ces écrits, il est possible de voir un désir de changer radicalement la formation générale, même de l'évacuer de la formation collégiale.

2.1.2 L'orientation clientéliste

Au début des années 80, on constate déjà un discours alarmiste de la part des enseignants et des enseignantes de la formation générale en regard de l'orientation que prend l'enseignement dispensé dans les cégeps. Claude Lavoie (1982, p. 76), dans la revue *Québec français*, affirme :

Auparavant, le cégep était perçu comme un tremplin vers les études universitaires. Il était un endroit où on venait chercher des outils qui permettaient de se donner une formation de base. Aujourd'hui, le cégep prend des allures d'usine à former des techniciens. [...] La formation de base est alors reléguée au second plan et c'est la spécialisation qui prend le haut du pavé.

En 2014, les avis formulés par le CSE, la Fédération des cégeps et le rapport Demers ayant pour but « avant tout de *favoriser la réussite* », mais aussi « d'augmenter le rythme de diplomation » témoignent « d'une dangereuse dérive du clientélisme scolaire où l'on troquerait une rentabilité immédiate pour l'appauvrissement intellectuel et culturel des citoyens de demain » (Karsenti, 2015, p. 3). Cette violente critique reflète l'idée que le virage pris par l'enseignement collégial s'éloigne de sa visée initiale au détriment de la formation de la personne (citoyenne, culturelle) si

¹ Certificat d'études collégiales techniques

importante au départ. Cette orientation concerne principalement la formation du secteur technique puisque le marché du travail souffre du faible taux de diplomation.

2.1.3 *Les failles de l'approche programme*

Cette intention de créer une « synergie » entre la formation générale et la formation spécifique semble être le schéma d'apprentissage idéal dans la théorie, mais dans la pratique, l'approche programme n'est pas une totale réussite. Déjà, en 1997, le CSE proposait que les enseignants et les enseignantes de la formation générale et de la formation spécifique échangent sur une base régulière (p. 54). Ce genre de comité est rare, voire inexistant dans les cégeps de la province. Dans un dossier sur l'épreuve synthèse de programme paru dans *Pédagogie collégiale*, Côté (2003, p. 21) souligne le manque de concertation parmi les membres du personnel enseignant en affirmant :

Outre certaines exceptions, nous sommes trop souvent témoins d'un fossé considérable entre les cours de la formation générale et ceux de la formation spécifique. Les deux composantes de programme évoluent comme deux systèmes parallèles, sans cible commune claire et avec trop peu de concertation parmi les membres du personnel enseignant. Ce phénomène nuit au cheminement scolaire de plusieurs élèves et à leur réussite, puisque ces derniers ne parviennent pas à saisir adéquatement le sens de leur programme d'études.

De son côté, Tardif (2004) mentionne de nombreux problèmes reliés à l'implantation de l'approche programme dans les cégeps. Elle relève, par exemple, « une méfiance mutuelle entre les enseignantes et les enseignants de la formation générale et ceux de la formation spécifique. » (Martin, 2013, p. 25) Qu'il s'agisse de méfiance, de manque d'intérêt ou de manque de temps, il semble que les principes de l'approche programme soient difficiles à mettre en œuvre au quotidien.

2.2 Les perceptions à l'égard de la littérature

2.2.1 *Les perceptions des étudiants du secteur technique*

Les remises en question de la formation générale ainsi que l'orientation clientéliste influencent les perceptions des étudiants du secteur technique. En effet, ces deux phénomènes affectent les discours sociaux qui sous-entendent que les cours de formation générale sont *moins importants* que les cours de la formation spécifique et que le marché du travail est disposé à recruter malgré une formation incomplète. De plus, les failles de l'approche programme impliquent un manque de communication entre les enseignants et les enseignantes des différentes formations, voire une dévalorisation de la formation générale au profit de la formation spécifique.

Tous ces éléments ont un impact; les perceptions des étudiants du secteur technique à l'égard des cours de formation générale, mais plus précisément des cours de littérature et de philosophie, sont souvent négatives. Pour ces étudiants, le sens ou la valeur de ces cours est difficile à saisir et leur motivation en est lourdement affectée.

Carole Martin (2013, p. 24), dans son essai « Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers : influence de leurs enseignants », soulève que les étudiants et les étudiantes de Soins infirmiers du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

ne comprennent pas la signification de ces cours dans leur formation ou quant à leur avenir professionnel. [...] Ils] affirment fréquemment que les cours de littérature et de philosophie sont inutiles et « plates », qu'ils ne voient pas le lien avec le travail de l'infirmière et que cela représente une charge supplémentaire dans leur programme déjà surchargé.

Dans ce même essai, Martin cite une enquête effectuée par Gendron et Provencher (2003, p. 22) auprès de 638 étudiants de quatre cégeps. Cette dernière démontre que « les élèves reconnaissent l'utilité générale, scolaire et personnelle de la philosophie, mais non son utilité pour le travail. » De plus, les réponses données dans cette enquête permettent de constater un écart important entre les étudiants issus de programmes

préuniversitaires et ceux issus de programmes techniques. Martin (2013) enchaîne en se penchant sur le taux de réussite du programme de Soins infirmiers aux cours de formation générale et, surtout, sur le phénomène des retraits de cours (quand un étudiant ou une étudiante enlève un cours de formation générale de sa session pour l'alléger et avoir plus de temps à consacrer aux cours techniques). Plusieurs étudiants du programme voient leur cheminement retardé par un retrait de cours de la formation générale, ce qui fait en sorte qu'ils ne peuvent pas participer à l'externat ou aux stages en même temps que les autres étudiants de leur cohorte.

De son côté, Karsenti (2015, p. 11) aborde l'une des principales critiques émises à l'égard de la formation générale, c'est-à-dire « le lien direct entre cette dernière et le taux d'échecs étudiants ». Même si le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a démontré, en 2014, que le taux de réussite dans le secteur technique a augmenté de 10 % depuis la réforme de 1993, les perceptions à l'égard de la formation générale restent négatives et, en règle générale, les difficultés scolaires lui sont imputées. Parmi les enseignants et les enseignantes interrogés dans l'enquête de Karsenti (2015, p. 24-25),

[p]lusieurs ont [...] affirmé « souffrir » du manque de valorisation de la formation générale auprès des étudiants, voire de leurs collègues enseignants ou du grand public. Ils étaient également nombreux à affirmer (67 %) que [...] ce manque de valorisation se traduit le plus souvent, avant même que le cours ne débute, par une attitude négative des étudiants envers les cours.

2.2.2 Les perceptions des enseignants de la formation générale

Les perceptions des enseignants et des enseignantes de littérature à l'égard de leurs cours sont partagées. On remarque un désir de rendre ces cours plus signifiants, de faire des ponts entre la formation générale et la formation spécifique, mais aussi de la déception par rapport à leurs limites.

Certains enseignants se sont sentis restreints par les changements apportés lors de la réforme de 1993. En 2006, Ouellet et Boutin réalisent une recherche sur

l'évaluation que font les enseignants de littérature de l'approche par compétences. Ils affirment que « la littérature n'est plus un savoir à acquérir comme tel, mais plutôt un outil pour développer un savoir-faire en français. » (p. 153) Leur recherche permet de constater, entre autres, que les étudiants et les étudiantes démontrent peu d'intérêt pour l'histoire littéraire et que la lecture des textes littéraires sert presque exclusivement de support à une tâche, soit la rédaction de dissertations. Cela a pour effet de créer un rapport aux cours de littérature, ou plutôt un rapport à la lecture littéraire, assez bancal chez les élèves, qui étudient la portée des œuvres de manière souvent superficielle et se concentrent sur les idées à développer dans une dissertation. Aussi, les enseignants interrogés « ont déploré que l'enseignement collégial soit effectivement axé sur l'aspect "formation" au lieu d'avoir comme but principal de développer les multiples dimensions de l'être humain. » (p. 160).

À l'opposé, dans l'enquête de Karsenti (2015, p. 26), il est démontré que 93% des enseignants de la formation générale font des efforts pour adapter leur enseignement en fonction du programme des étudiants, 99% des enseignants indiquent adapter leurs cours en fonction de la société actuelle et 100% des enseignants se sont dits en faveur de la formation générale. De plus,

[l]orsqu'interrogés sur les améliorations nécessaires à apporter à la formation générale, ce sont 91% des répondants qui ont indiqué la nécessité de faire d'importants efforts pour valoriser la formation générale auprès de tous, mais plus particulièrement auprès des étudiants du secteur technique. (p. 24)

2.2.3 *Les défis que rencontrent les enseignants de littérature*

L'enquête de Karsenti (2015, p. 19) isole dix principaux défis rencontrés par les enseignants de la formation générale. Les trois plus importants sont la mauvaise maîtrise du français par les élèves (91%), leur faible motivation (89%) et leur faible habileté à lire des textes, en plus de leur manque de volonté à le faire (68%). Ces défis, en plus des perceptions négatives à l'égard de leur discipline, font état de la situation de l'enseignant de littérature.

3 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

La situation qui vient d'être décrite présente deux difficultés : la première est que le rapport aux cours de littérature, ou plus précisément le rapport à la lecture littéraire dans ces cours, est négatif, marqué par la démotivation et le désintérêt chez plusieurs étudiants et étudiantes, surtout ceux du secteur technique. En fait, ils ne voient pas l'intérêt de leurs apprentissages en littérature pour leur vie professionnelle. La deuxième est que les enseignants et les enseignantes de littérature manifestent un grand désir de susciter la motivation et l'intérêt dans leurs cours pour, entre autres, favoriser la réussite, mais ils et elles ne savent pas nécessairement comment les connaissances et les compétences associées à leurs cours sont réinvesties dans la vie professionnelle.

À ce jour, les recherches associées aux cours obligatoires de littérature au cégep, que ce soit sur leur pertinence ou sur les perceptions y étant rattachées, ont principalement interrogé des enseignants et des étudiants. Aucune recherche ne s'est penchée sur le point de vue des diplômés. Pourtant, les personnes les mieux placées pour poser un regard critique sur leur formation sont celles qui l'ont terminée et qui l'ont testée, c'est-à-dire les diplômés qui sont sur le marché du travail. Ces diplômés ont reçu un enseignement de la littérature par la lecture et l'étude d'œuvres littéraires marquantes. Ces lectures ont nécessairement suscité des émotions, généré une opinion, entraîné des apprentissages qui ont, peut-être, influencé ces individus dans leur vie professionnelle ou dans leur vie personnelle.

4 LA QUESTION GÉNÉRALE

S'il était possible de mieux comprendre la pertinence des cours de littérature pour les diplômés une fois sur le marché du travail, il serait alors possible de proposer des exemples concrets de situations qui sollicitent les compétences enseignées aux étudiants et aux étudiantes et, en même temps, de donner plus de sens à ces cours et d'augmenter leur motivation. Ainsi, comment les cours obligatoires de littérature au cégep influencent-ils les plans personnel et professionnel du rapport à la lecture

littéraire des diplômés du secteur technique? Une étude de leur rapport à la lecture littéraire permettra certainement d'apporter quelques réponses à cette question.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE

Afin de bien saisir l'influence des cours obligatoires de littérature sur les plans personnel et professionnel des diplômés du secteur technique, il est essentiel de recueillir et d'analyser leurs souvenirs et leurs impressions par rapport à ces cours, de même que de les interroger sur leurs pratiques actuelles de lecture. Un choix a dû être fait quant à la notion centrale du cadre théorique : représentation de la lecture littéraire, conception de la lecture littéraire ou rapport à la lecture littéraire? Comme c'est le rapport à la lecture littéraire qui a été déterminé comme angle d'approche, ce chapitre traite du cadre théorique retenu, soit la notion de « rapport à » de manière générale et, plus précisément, du rapport à la lecture littéraire et de ses quatre dimensions. À cela s'ajoutent les objectifs spécifiques de la recherche.

1 PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE THÉORIQUE

1.1 La notion de « rapport à »

Carole Martin (2013), dans son essai sur la perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers, se sert de la notion de représentation. Selon Moscovici (1961), « les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications ». D'une manière plus précise, selon Émile Durkheim, la représentation « désigne des "formes collectives de pensée" qui structurent et régulent la vie sociale et les interactions entre les individus et les groupes sociaux. » (Falardeau et Simard, 2011, p. 8) Cette définition a influencé plusieurs travaux menés en sociologie, en psychosociologie et en psychologie qui ont eu des retombées sur la recherche en éducation, « en particulier sur la recherche en didactique où s'est développé le modèle des "conceptions", qui s'intéresse aux relations entre un élève et un savoir particulier. » (Falardeau et Simard, 2011, p. 8) Il ne fait pas de doute que ces notions de représentation et de conception s'avèrent pertinentes pour plusieurs recherches sur l'éducation et l'apprentissage. En

effet, elles permettent d'interpréter la construction du réel dans plusieurs situations (didactiques, par exemple) ou d'étudier les influences sociales, les interactions qui bousculent la pensée et la font évoluer, mais pour la présente recherche, elles semblaient quelque peu limitées par leur caractère plus unidimensionnel. Le cadre de cette recherche devait être plus large, inclure à la fois les représentations, les conceptions et les pratiques de la littérature, car « [l]a littérature [...] est le résultat d'une série d'interactions, directes et indirectes, entre l'écrivain, le texte, le lecteur et la société. » (Ouellet et Boutin, 2006, p. 154) Les informations à recueillir étant complexes et variées (l'histoire personnelle et scolaire des sujets, leurs influences, leurs pratiques, ce qu'ils ont retiré ou compris de leurs cours et de leurs lectures) et touchant à la fois les plans personnel et professionnel, le « rapport à » semblait une approche plus complète.

La notion de « rapport à » « va de pair avec l'activité d'un sujet et du sens qu'il lui attribue. » (Bautier, 2002, p. 45) Elle « a progressivement été introduite dans les didactiques disciplinaires depuis vingt ans, tant en ce qui concerne l'analyse des savoirs à enseigner que la façon dont on considère l'élève. » (Falardeau et Simard, 2011, p. 9) Dans sa thèse intitulée *Rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, Judith Émery-Bruneau (2010, p. 25) avance l'idée que

[p]our parler d'un ensemble de relations de sens et de valeurs d'un sujet à un objet (par exemple, un texte littéraire), ou à une pratique (par exemple, la lecture ou l'écriture), nous recourons à la notion de « rapport à ».

Les premiers travaux des chercheurs en sciences de l'éducation utilisaient la notion de « rapport au savoir » (Charlot, 1997). Par la suite, plusieurs recherches ont repris cette notion, soit pour l'élargir ou pour la spécifier, entraînant sa légitimité. À la différence de la notion de représentation, « [l]e "rapport à" est [...] une relation de sens à caractère pluridimensionnel, aussi bien cognitive que sociale et psychoaffective, qu'un individu entretient avec des objets [...], des contenus [...], des pratiques [...] » (Falardeau et

Simard, 2011, p. 9). Ainsi, l'étude du « rapport à » s'avère plus pertinente que celle des représentations d'un sujet par son caractère plus englobant.

Bernard Charlot (1997) a abordé le rapport au savoir comme étant « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (p. 94). Son intérêt pour ce concept est né d'un désir de comprendre la cause de l'échec scolaire. Selon lui (Charlot, 1997), pour qu'il y ait une « activité » dans laquelle un élève apprend et comprend le savoir à acquérir, il faut que ce dernier « se mobilise », et pour qu'il se mobilise, le but visé par l'activité doit avoir « du sens ». Charlot (1997) s'appuie sur une réflexion anthropologique et propose plusieurs valeurs au rapport au savoir, entre autres, qu'il contribue à établir un rapport au monde, à soi-même et à l'autre. Charlot (1997) souligne que le rapport au savoir de chaque individu est influencé par son appartenance sociale, l'évolution du marché du travail, le système scolaire, etc. Bautier (2002), elle, a abordé le rapport au langage, mentionnant que

[p]ar le biais de ses composantes, le rapport au langage entraîne le sujet, de l'interprétation qu'il fait d'une situation vers des pratiques langagières, ce faisant vers des genres et des conduites langagières, ce faisant vers des investissements subjectifs et énonciatifs, ce faisant vers des mises en œuvre linguistiques. La relation entre ces différentes dimensions de l'activité langagière n'est pas linéaire mais, elle est faite d'aller et retour et d'interaction. (p. 52)

Bautier (2002) se penche sur les inégalités sociales à l'école et sur la distinction et l'individualisation des apprentissages chez les élèves. En fait, tout savoir étant lié à un rapport à l'écrit, à la lecture, à l'oral, le langage intervient à ces différents niveaux et a des effets sur l'apprentissage. Sa recherche étudie des activités interprétatives et fait ressortir différentes composantes du rapport au langage. Falardeau et Simard (2011) ont abordé le rapport à la culture, plus précisément dans la pratique pédagogique, où ce rapport consiste à prendre la culture de référence de l'élève (son langage, ses images, ses savoirs) et à créer un déplacement entre cette culture première et la culture seconde (les savoirs scolaires, l'art, l'histoire, la science...). Enfin, Émery-Bruneau (2014) a, pour sa part, travaillé le rapport à la littérature. Dans sa recherche, la littérature est

définie comme étant « un système composé de productions verbales visant à travailler le langage en tant qu'objet esthétique et de pratiques langagières qui les rendent possible. » (p. 73) et elle étudie la littérature en tant qu'objet enseigné, « en tenant compte du rapport de l'enseignant à l'objet enseigné. » (p. 74) Ces recherches offrent toutes une théorie pertinente pour analyser le discours des diplômés qui seront interviewés dans la présente recherche, puisque dans le cadre de leurs cours obligatoires de littérature, les étudiants et les étudiantes du collégial accumulent des savoirs, développent leur langage, enrichissent leur culture et étudient la littérature.

Toutefois, les notions de rapport au savoir et de rapport au langage semblent ici trop larges pour interpréter adéquatement les expériences des personnes interviewées. D'une part, les savoirs enseignés dans les cours de littérature sont nombreux et différents en fonction des œuvres lues et des périodes étudiées. Le contenu des cours varie beaucoup d'un cégep à l'autre, ainsi que d'un enseignant à l'autre. La seule contrainte est le respect du devis ministériel, qui est assez large. D'autre part, le langage et la communication ne font l'objet que d'un seul cours de la séquence obligatoire qui, parfois, est adapté en un cours de littérature. La notion de rapport à la culture, elle, s'approche déjà davantage des objectifs de la présente recherche puisqu'une des visées de la formation générale au cégep est « d'amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » (MEES, 2016, p. 2). Il reste qu'elle n'est pas la compétence principale à développer dans les cours de littérature, il s'agit plutôt d'une compétence transversale. À première vue, le rapport à la littérature semblait tout indiqué pour servir de base au cadre théorique, mais certains problèmes ont été anticipés quant à ce choix. En effet, il faut rappeler que les participants et les participantes de cette étude appartiennent à la fois au secteur technique et au marché du travail. Les craintes étaient que ces derniers, en n'étant plus aux études, aient des souvenirs flous, voire absents de la matière qui leur a été enseignée, donc qu'il ait une conception trop générale de la littérature. Ces craintes se sont avérées fondées : la plupart des interviewé(e)s ne se rappelaient que de leurs professeurs et, parfois, des œuvres lues.

Ainsi, le point qu'ont en commun les quatre cours dits de *français* au cégep est que la lecture se trouve au cœur du développement des compétences. Normalement, à la fin de ses études collégiales, un étudiant ou une étudiante a lu un minimum de huit œuvres. De plus, la pratique de la lecture est susceptible de se poursuivre après les études collégiales et il devient donc pertinent de s'interroger sur l'impact que les cours de littérature au cégep ont pu avoir sur ces pratiques. Le cadre théorique de la présente recherche est donc le rapport à la lecture littéraire étant donné que la porte d'entrée vers la littérature de tous les étudiants et les étudiantes du collégial est la lecture d'œuvres littéraires marquantes.

1.2 La notion de rapport à la lecture littéraire

En 1996, Dufays, Gemenne et Ledur présentent plusieurs définitions de la lecture littéraire selon des auteurs qui la préconisent ou qui la rejettent. Ils concluent que « la lecture et la littérature sont *des actes*, des pratiques dont chaque lecteur, enseignant comme enseignant, est partie prenante. » (2005, p. 123) Ils précisent également que l'acte d'enseigner la littérature « devrait consister à enseigner non plus seulement des œuvres, mais aussi et peut-être d'abord une *manière de lire* [...] [pour] passer d'une conception statique de la littérature à une conception dynamique. » (2005, p. 123)

En 2000, Dominique Bucheton a abordé le rapport à la lecture, afin « de comprendre non pas les représentations que se font les élèves de la lecture littéraire, mais la façon dont se vit la rencontre de la lecture privée et de la lecture scolaire. » (Falardeau et Simard, 2011, p. 14) La présente recherche s'intéresse justement à ces deux dimensions. D'un côté, les diplômés se font tous une représentation de la lecture littéraire. De l'autre côté, ils lisent, ou ont déjà lu, de manière personnelle, privée, et leur rapport à la lecture est défini par cette complémentarité/interrelation entre la lecture privée et la lecture scolaire.

Dans sa thèse sur le rapport à la lecture littéraire, Judith Émery-Bruneau (2010) réunit cet aspect dynamique de la lecture littéraire amené par Dufays, Gemenne et Ledur (1996) et le rapport à la lecture étudiée par Bucheton (2000). Elle soulève que « [d]éfinir la lecture littéraire oblige d'emblée à définir l'objet lié à cette pratique, soit la littérature. » (Émery-Bruneau, 2010, p. 37) Comme il existe de nombreuses définitions, chacune adoptée par différentes théories littéraires (formalisme, narratologie, sociocritique, etc.), Émery-Bruneau (2010) choisit plutôt une définition plus générale, reconnue entre autres par Dufays, Gemenne et Ledur (1996), qui va en ce sens : la littérature est définie par « des critères internes relevant de la forme, du contenu et des liens entre les textes et des critères externes relevant de l'auteur, du milieu social et du lecteur. » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p. 75-81 dans Émery-Bruneau, 2010, p. 37) Cette définition renvoie à plusieurs concepts qui permettent de définir ce rapport à la lecture littéraire. Par exemple, les critères internes (forme, contenu, liens entre les textes) impliquent que l'auteur a effectué un travail sur son texte, qu'il soit esthétique ou moral (transmettre une vision du monde). Ainsi, « la littérature a une fonction éthique importante du fait qu'elle s'intéresse notamment aux thématiques et aux valeurs véhiculées dans les œuvres » et elle « est vue comme une aventure humaine qui s'inscrit dans l'histoire et qui met en correspondance le passé et le présent. » (Émery-Bruneau, 2010, p. 37-38) Les critères externes aussi sont importants dans la notion de rapport à la lecture littéraire, car ils renvoient au milieu social dans lequel l'individu-auteur a produit son œuvre et au fait que « le texte ne peut exister sans un lecteur qui s'engage dans sa lecture et s'y investit en fonction de sa culture, de ses intérêts, de ses connaissances, etc. » (Émery-Bruneau, 2010, p. 38)

En se basant ainsi sur les définitions de la littérature et du sujet-lecteur, Émery-Bruneau (2010) en vient à dégager le rapport à la lecture littéraire comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire. » Cet ensemble est composé de quatre dimensions qui interagissent entre elles : subjective, sociale, épistémique et praxéologique. Pour Émery-Bruneau (2010, p. 57),

[l]e rapport à la lecture littéraire est donc une construction dynamique, un ensemble de relations de sens (singuliers) et de significations (partagées) d'un sujet-lecteur avec une pratique sociale (la lecture littéraire), une activité (« l'agir sur le monde » du sujet), des processus (l'activité du sujet-lecteur pendant sa lecture littéraire), des produits (le texte du lecteur) et des objets (les textes littéraires), dans toutes leurs interrelations.

1.2.1 La dimension subjective

La dimension subjective du rapport à la lecture littéraire « est composée des aspects psychoaffectifs du sujet-lecteur (ses intérêts, ses désirs, ses réticences, sa quête de sens, etc.). » (Émery-Bruneau, 2010, p. 60) Ainsi, les émotions et les comportements suscités par l'œuvre lue (personnages, actions, lieux, thèmes, etc.) chez le sujet-lecteur, le sens et la valeur qu'il attribue à sa lecture, les représentations qu'il se fait au fil de la lecture ainsi que sa réflexivité sont les éléments qui composent cette dimension. Bref, selon Émery-Bruneau (2010),

[l]a dimension subjective concerne les aspects axiologiques et psychoaffectifs du sujet-lecteur, son engagement dans des projets de lecture littéraire, son histoire personnelle et scolaire, son activité à l'égard des objets littéraires qu'il s'approprie, ainsi que ses représentations de la lecture littéraire, de la littérature, d'un texte littéraire en particulier et de la formation de sujets-lecteurs. (p. 60)

La dimension subjective est importante dans le cadre de la présente recherche étant donné que les données à collecter sont subjectives en soi. Les participants et les participantes partageront des souvenirs, des impressions, des jugements à l'égard de leurs cours, de leurs apprentissages et de leurs lectures. Grâce à la dimension subjective, il sera possible d'attribuer un sens ou une valeur aux cours de littérature, ce qui permettra de mieux comprendre le rapport des étudiants et des étudiantes à leur égard en plus de confirmer ou d'infirmer leur légitimité.

1.2.2 *La dimension sociale*

La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire « concerne les relations sociales du sujet-lecteur, dans la mesure où ces relations influencent son rapport à la lecture littéraire ». Cette dimension se compose du cercle social, de l'école, des enseignants et de la lecture en soi. En effet, le rôle joué par l'entourage, comme les amis et la famille, ainsi que les réseaux de socialisation du sujet-lecteur, comme les bibliothèques et les librairies, est au cœur de la dimension sociale. À cela s'ajoute le rôle joué par l'école et ce qui la compose (établissement, programmes...), le rôle des enseignants sur les plans personnels et didactiques et le rôle de la lecture littéraire, notamment, dans la formation de l'identité du sujet. « La dimension sociale concerne en somme le rapport à l'autre, au langage et au monde du sujet-lecteur, dans la mesure où ces relations structurent et transforment son rapport à la lecture littéraire. » (Émery-Bruneau, 2010, p. 61)

Cette dimension aussi est importante dans l'analyse des données, surtout en ce qui a trait au rôle joué par le cégep, par les prescriptions ministérielles, par l'enseignant ou l'enseignante et par la lecture dans la formation de l'identité du sujet. Ces rôles permettront de faire des liens entre la formation scolaire et l'identité personnelle ou même professionnelle des interviewé(e)s.

1.2.3 *La dimension épistémique*

La dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire

renvoie à la nature des savoirs et des savoir-faire, aux rôles donnés aux savoirs et aux savoir-faire, aux conceptions du savoir et du savoir-faire qui structurent et conditionnent le rapport à la lecture littéraire du sujet-lecteur ainsi qu'au rôle que joue la lecture littéraire dans le développement de savoirs et de savoir-faire. (Émery-Bruneau, 2010, p. 61)

Cette dimension concerne donc la nature, les rôles et les conceptions des savoirs et des savoir-faire. La nature des savoirs et des savoir-faire se rattache aux savoirs institués,

à ce qui est enseigné dans les écoles, le savoir savant se traduisant par les courants littéraires, les genres, l'intertextualité, etc., et le savoir-faire se traduisant par, entre autres, la capacité à lire, à écrire et à communiquer. Les rôles des savoirs et des savoir-faire sont « une composante qui désigne en quoi les savoirs et les savoir-faire contribuent à influencer, à structurer ou à transformer [...] le rapport à la lecture littéraire du sujet » de même que le « rôle de la lecture littéraire dans la construction et le développement des savoirs et des savoir-faire ». (Émery-Bruneau, 2010, p. 61-62) Par exemple, la compréhension de l'œuvre par un sujet peut être favorisée par la connaissance du contexte sociohistorique ou de la biographie de l'auteur. Enfin, les conceptions sont « les manières dont le sujet-lecteur conçoit le savoir », elles relèvent de la « conceptualisation », soit la manière dont un sujet décrit un concept. (Émery-Bruneau, 2010, p. 61) Par exemple, un sujet pourrait voir les procédés d'écriture comme de simples outils servant à analyser un texte plus en profondeur, selon un point de vue très cartésien, alors qu'un autre sujet pourrait les considérer comme des moyens d'enrichir les discours, de les embellir, sans nécessairement les rattacher à la compétence de l'analyse littéraire.

Cette dimension est pertinente puisqu'elle permet de déterminer précisément ce que les diplômés retiennent de leur cours après quelques années d'expérience dans leur travail (savoir et savoir-faire). Dans cette perspective, la dimension épistémique ira, possiblement, au-delà du rapport à la lecture littéraire pour devenir un rapport au savoir, à l'apprendre, puisque les savoirs retenus ne seront peut-être pas liés à la lecture. Dans tous les cas, les données resteront éclairantes sur l'influence des cours de littérature.

1.2.4 La dimension praxéologique

La dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire « concerne directement les pratiques de lecture littéraire du sujet-lecteur qui orientent ses conceptions, sa réflexion, son activité [...], ainsi que les moyens didactiques mis en œuvre par l'enseignant ou l'étudiant en enseignement. » (Émery-Bruneau, 2010, p. 62)

Certes, la présente étude ne concerne ni des étudiants, ni des futurs enseignants, elle concerne des diplômés. Cependant, comme les entrevues solliciteront des souvenirs chez les diplômés, du temps où ils étaient étudiants, la plupart des aspects de la dimension praxéologique seront conservés dans le but de créer une sorte de *profil* du sujet-lecteur². La dimension praxéologique comprend les types de textes préférés, les lieux, les contextes, les objectifs, le temps et la fréquence associés à l'activité de la lecture et la réception du texte par le sujet-lecteur.

Cette dimension s'avère essentielle dans l'optique où un participant ou une participante n'aurait presque aucun souvenir de ses cours de littérature. En effet, les pratiques de lecture s'acquièrent généralement avant l'entrée au cégep et, même si elles peuvent être affectées par le passage au collégial, elles y sont plus ou moins liées. Ainsi, cette dimension servira surtout s'il n'y a pas de lien précis entre les cours de littérature et le rapport à la lecture littéraire.

1.2.5 Synthèse du cadre théorique

De toutes ces notions relatives au cadre théorique, voici celles qui ont été retenues et leur réappropriation dans le questionnaire d'entrevue :

| | Éléments retenus du cadre théorique | Thèmes du questionnaire d'enquête |
|----------------------|--|--|
| Dimension subjective | Intérêts, désirs, réticences, quête de sens, émotions, valeur accordée la lecture, histoire personnelle et scolaire. | Pratiques générales de lecture (Lisez-vous? Aimez-vous lire? Qu'aimez-vous lire? À quelle fréquence? Pour quelles raisons?) Construction de ces pratiques de lecture (Habitudes de lecture entre 5 et 12 ans / Habitudes de |

² Le sujet lecteur « se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît. » (Langlade, 2007, p. 72)

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | | lecture entre 12 et 17 ans : À la maison? À l'école? Souvenirs de lectures marquantes? Préférées? Émotions associées à la lecture?) ³ |
| Dimension sociale | Cercle social (amis, parents, famille, collègues, librairies...) et cercle scolaire (école, programmes, enseignants). | <p>Influence de vos parents et de vos amis sur vos lectures? (Habitudes à la maison, lieux visités, suggestions...)</p> <p>Influence de l'école et de vos enseignants sur vos lectures? (Lectures obligatoires, activités entourant la lecture, visites à la bibliothèque...)</p> |
| Dimension épistémique | Nature, rôle et conception des savoirs et des savoir-faire. | <p>Au primaire et au secondaire : Apprentissages faits en classe concernant une œuvre, un auteur, un genre?</p> <p>Au cégep : Changement(s) dans la méthode de lecture ou d'analyse de texte? Souvenir(s) d'un ou des courants littéraires? D'éléments d'histoire littéraire? De lectures marquantes en raison du style, du genre, des thèmes?</p> <p>Que retenez-vous? Qu'avez-vous l'impression d'avoir appris dans ces cours? (Connaissances, savoirs, habiletés, savoir-faire)</p> <p>Quelle est la nature de votre travail? Décrivez une journée-type. À quel moment vos compétences en lecture et en écriture sont-elles sollicitées?</p> |

³ Certaines questions de la dimension subjective rejoignent beaucoup la dimension praxéologique et vice versa. Ces deux dimensions évoluent en symbiose, se complètent. La nuance entre les deux serait principalement que la dimension subjective est plus axée sur les émotions, la quête de sens et la valeur associés à la lecture, alors que la dimension praxéologique concerne davantage les habitudes, les types de lectures préférées, le contexte (lieu, durée) de l'activité.

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Dimension praxéologique | Types de textes préférés, lieux, contextes, objectifs, temps et fréquence associés à l'activité de la lecture et la réception du texte par le sujet-lecteur. | <p>Retour sur les pratiques générales de lecture (quoi? où? quand? comment? combien?) sur les plans personnel et professionnel.</p> <p>À l'école, quels types de textes préféreriez-vous? Où lisiez-vous? Dans quel but lisiez-vous? Aimez-vous cela? Parlez-vous de vos lectures? À qui? Comment? Quel souvenir avez-vous des activités en classe sur la lecture?</p> <p>Au travail, quels types de textes lisez-vous? Où les lisez-vous? Dans quel but? Aimez-vous cela? Parlez-vous de vos lectures? À qui? Comment?</p> |
|-------------------------|--|---|

2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Pour déterminer et comprendre l'influence des cours obligatoires de littérature au cégep sur les plans personnel et professionnel du rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique, il semble nécessaire d'analyser au sein de leur discours, les dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique du rapport à la lecture littéraire. Ainsi, les objectifs spécifiques suivants seront poursuivis :

A. Décrire les dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique du rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique.

B. Identifier, à partir des portraits rétrospectifs réalisés, des approches ou des stratégies pédagogiques susceptibles de susciter la motivation des étudiants et des étudiantes dans les cours de littérature.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre précise d'abord l'approche méthodologique, la posture épistémologique et le type d'essai. Il présente ensuite les participants et les participantes ainsi que les techniques et les instruments de collecte de données. Finalement, les méthodes de traitement et d'analyse des données, les moyens pris pour assurer la scientificité et les aspects éthiques de la recherche sont spécifiés.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'approche méthodologique de cette recherche était l'approche qualitative. En effet, selon Denzin et Lincoln (1994) dans Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « [l]a recherche qualitative/interprétative [...] tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. » (p. 126) Le phénomène à l'étude, c'est-à-dire le rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique, ne pouvait être compris en profondeur sans le témoignage de la population visée (les significations que les acteurs de la recherche donnent). Ce savoir est riche, complexe, basé sur des perceptions et de nature descriptive. En fait, cette recherche se rapprochait un peu de la recherche phénoménologique, « qui étudie la signification d'expériences telles qu'elles sont vécues par les personnes » (Fortin, 2010, p. 35) et qui s'inscrit dans les types de recherches associés à la méthode qualitative.

La posture épistémologique était donc la posture interprétative puisque « l'épistémologie sous-jacente à pareille recherche [la recherche qualitative], [est] le courant interprétatif. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). De plus, les perspectives de l'épistémologie interprétative concordent avec la présente recherche. Dans le courant interprétatif, « [l]a réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut

comprendre. », « [l]e savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit » et la finalité de la recherche était de « [c]omprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 115). Dans cet essai, le rapport des diplômés du secteur technique à leurs lectures littéraires obligatoires constituait la vision de la réalité, l'influence de ces lectures (et des cours de littérature en général) sur les plans personnel et professionnel constituait le savoir à collecter (objectif de la recherche) et la finalité de la recherche était de décrire leur rapport à la lecture littéraire dans le but d'identifier des pistes pédagogiques pertinentes pour les enseignants et les enseignantes de littérature.

2 LE TYPE D'ESSAI

La recherche qualitative descriptive n'existant pas dans les types d'essai de la maîtrise en enseignement collégial offerte par la formation Performa, elle est rattachée à l'enquête. En effet, l'enquête « est une investigation au cours de laquelle des données sont recueillies auprès d'un groupe déterminé de personnes afin de décrire leurs caractéristiques, leurs opinions, leurs attitudes ou leurs expériences antérieures et d'en dresser un portrait général. » (Fortin, 2010, p. 293) Vu les objectifs visés par la recherche et le type de données à recueillir, l'enquête apparaissait comme étant un choix éclairé.

3 LES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

Cette recherche avait pour but d'interviewer des diplômés. La population cible de cette recherche était donc formée par tous les diplômés du secteur technique ayant reçu une formation collégiale après la réforme de 1993. L'échantillon était accidentel, ou par convenance, c'est-à-dire que le premier diplômé répondant aux critères qui a accepté de participer à l'étude fut interviewé. L'échantillon était alors non probabiliste puisqu'il se basait sur la recherche de volontaires correspondant à certains critères d'inclusion. Ces volontaires étaient circonscrits en trois techniques répandues au

Québec (Soins infirmiers, Informatique et Comptabilité et gestion) dans le but d'avoir un échantillon varié. Ces diplômés étaient presque tous des finissants du Cégep de Victoriaville. La méthode d'échantillonnage choisie était l'échantillonnage par convenance (accidentel), car il « est couramment utilisé, même si les sujets choisis peuvent ne pas être représentatifs de la population. » (Fortin, 2010, p. 234) et que la saturation des données ne constituait pas un objectif puisque la recherche était à un stade exploratoire. Voici les critères d'inclusion :

- Avoir obtenu son diplôme dans un des trois programmes techniques ciblés;
- Avoir suivi tous ses cours à la formation ordinaire;
- Être sur le marché du travail (dans son domaine d'études) depuis deux à cinq ans;
- Au moins deux participants doivent être des garçons OU au moins deux participantes doivent être des filles (dans le but de représenter les deux genres).

Le premier critère sous-entend que le ou la diplômé(e) a complété tous ses cours et réussi l'épreuve uniforme de français puisqu'il ou elle a obtenu son diplôme. Comme des programmes techniques existent sous la forme de DEP ou d'AEC ou que certains s'inscrivent à la formation continue, le second critère a pour but de recruter des participants et des participantes ayant poursuivi leurs études dans une approche programme. Enfin, la restriction au sujet des années sur le marché du travail est prévue pour avoir des participants et des participantes qui ont acquis de l'expérience professionnelle et qui ont un souvenir récent de leurs cours du cégep. Les participants et les participantes ont été recrutés par le biais des différents départements concernés. Le coordonnateur ou la coordonnatrice soumettait le profil recherché à son équipe d'enseignant(e)s qui proposait des candidats ou bien communiquait avec ses diplômés par le biais d'un groupe sur *Facebook* et ces derniers manifestaient leur intérêt pour participer à la recherche en communiquant avec la chercheuse par courriel. Puisqu'il s'agissait d'une recherche qualitative/interprétative, l'échantillon pouvait être révisé pendant la recherche.

4 LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans Fortin (2010), les principales méthodes de collecte des données de la recherche qualitative sont l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion, l'incident critique, le journal de bord et l'observation participante. Dans la présente recherche, les méthodes de collecte de données sélectionnées étaient l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord :

Dans l'entrevue semi-dirigée, l'intervieweur arrête une liste de sujets à aborder, formule des questions s'y rapportant et les pose au répondant, dans l'ordre qu'il juge à propos en vue d'atteindre le but fixé, soit d'en arriver à la compréhension d'une certaine réalité. (Fortin, 2010, p. 428-429)

Il était nécessaire, dans cette recherche, que certaines questions générales soient préparées pour orienter la discussion. Le sujet de la recherche étant précisément les cours de littérature et la lecture, il fallait que l'entrevue soit encadrée pour que les données recueillies soient pertinentes et plus faciles à analyser. Le questionnaire était divisé en trois parties : la première comportait un caractère plus personnel, il s'agissait de connaître les pratiques, les habitudes de lecture du diplômé et tout ce qui les entoure, de l'enfance à l'âge adulte; la deuxième restait personnelle, mais faisait appel aux souvenirs du participant en abordant les passages au primaire, au secondaire et au cégep, les lectures scolaires, le contenu des cours, les enseignants, etc.; enfin, la troisième se concentrait sur les activités professionnelles du diplômé et la place de la lecture et de l'écriture dans son travail.

À ces questions s'ajoutaient une courte introduction décrivant les objectifs spécifiques de la recherche, la confidentialité et la permission d'enregistrer, des remerciements ainsi qu'une présentation générale du participant ou de la participante. L'entrevue était normalement précédée d'un premier contact, par courriel ou par téléphone, afin d'informer le participant ou la participante du déroulement, de la durée et de l'objectif visé par l'entrevue. Le premier contact et l'introduction de la rencontre

visaient à créer un climat de confiance afin de mettre le participant ou la participante à l'aise de répondre aux questions.

Dans le but d'assurer l'authenticité des réponses, les questions de l'entrevue n'étaient pas données à l'avance. Les entrevues se déroulaient dans un lieu relativement calme (dans un café, un restaurant ou sur le lieu de travail du participant ou de la participante), duraient environ une heure et étaient enregistrées et retranscrites intégralement. Dans une visée de rigueur scientifique, après le départ du participant ou de la participante, la chercheuse remplissait un journal de bord de ses premières impressions sur l'entrevue. Selon Fortin (2010, p. 283), « le journal de bord et les notes de terrain sont des moyens fréquemment utilisés pour l'enregistrement des données pertinentes » dans les recherches qualitatives et donnent la possibilité de trianguler les résultats.

De plus, dans le but de valider la grille d'entrevue, deux entrevues « test » ont été réalisées. La première a permis d'ajouter et d'ajuster certaines questions. Elle ne fait pas partie des six cas retenus. La deuxième a permis de valider la version améliorée du questionnaire et a été retenue, il s'agit de l'entrevue de Benjamin.

5 LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

La première étape de l'analyse des données était la rédaction d'un bilan d'impressions, dans le journal de bord, après chacun des entretiens. Cette étape permettait la régulation des données. Elle aidait également à la réflexion et à la mémorisation.

La deuxième étape de l'analyse des données était la transcription du verbatim de chaque entrevue.

La troisième étape de l'analyse des données était l'analyse du contenu des entretiens. Chaque entretien a été lu à quatre reprises en fonction des quatre dimensions du rapport à la lecture littéraire. Lors de chaque lecture, des énoncés étaient identifiés

(aussi appelés « unités de sens ») et résumés ou bien classés dans des catégories préétablies à partir du cadre de référence, en fonction des grandes thématiques dans le discours en général. Les plans personnel et professionnel étaient également séparés lors de cette catégorisation. Par la suite, une relecture de chaque énoncé permettait de les confronter et de valider les catégories dans lesquelles ils étaient classés. Cela avait pour but de faire ressortir les éléments récurrents de même que les éléments divergents présents dans le discours des diplômés. Cette étape rejoignait la méthode d'analyse de contenu dans laquelle les données recueillies pendant la recherche sont classifiées, codifiées dans le but de mieux connaître leur signification et leurs caractéristiques. Des chercheurs comme Van der Maren (1993, 1995, 2003), Bardin (1977), Mucchielli (1996) et L'Écuyer (1988, 1990) se sont consacrés à cette méthode d'analyse qui permet de porter un regard rigoureux sur les résultats de la recherche.

La quatrième et dernière étape de l'analyse des données était la réalisation de portraits pour présenter globalement les six participants et participantes ayant répondu à la version finale du questionnaire d'entretien. Chaque portrait commençait par présenter quelques données personnelles (âge, formation, travail actuel). Se trouvait ensuite la description des quatre dimensions du rapport à la lecture littéraire du sujet, appuyée par des énoncés. Dans cette description, les plans personnel et professionnel étaient mis en dialogue pour faire ressortir le plus dominant des deux. Le portrait se terminait par une synthèse de la ou des dimensions qui se démarquaient le plus et de ce qu'il fallait retenir du point de vue de l'enseignant qui chercherait à motiver ce sujet. Une fois chaque portrait terminé, le bilan d'impressions du journal de bord a été relu pour vérifier la concordance entre les deux ou bien s'assurer que rien n'avait été omis.

6 LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) établit quatre critères de rigueur scientifique de la recherche qualitative/interprétative. Il s'agit de la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (p. 141).

6.1 La crédibilité

Le premier critère, la crédibilité, « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140) L'utilisation de techniques de triangulation a contribué au respect du critère de crédibilité. Les entrevues semi-dirigées et le journal de bord permettaient la triangulation. De plus, les données recueillies et analysées pouvaient être validées par le cadre théorique, ce qui soutenait la crédibilité de la recherche. Enfin, la recherche était encadrée par les professeurs du programme de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke. Les différents chapitres de la recherche ont fait l'objet de cinq cours et ont reçu les commentaires de deux co-directeurs d'essai.

6.2 La transférabilité

Le deuxième critère, la transférabilité, « est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche, dans la mesure où ce dernier [...] s'interroge sur la pertinence, la plausibilité [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140) des résultats en fonction de leur contexte. Ce critère est respecté quand les descriptions du contexte de l'étude sont riches et qu'elles peuvent être adaptées selon les contextes, c'est-à-dire que les conclusions s'appliquent à d'autres contextes similaires. Dans ce cas-ci, les données de la recherche étaient exploratoires puisque peu de recherches antérieures ont été faites sur le sujet. Comme la recherche ne concernait que six sujets de trois programmes différents, les données n'étaient pas transférables à tous les étudiants et toutes les étudiantes de ces trois programmes techniques, mais proposaient quand même une vision représentative d'un domaine particulier (cours suivis, expérience du milieu de travail).

6.3 La fiabilité

Le troisième critère, la fiabilité, « a rapport à la stabilité des données et à la constance dans les résultats. » (Fortin, 2010, p. 285) C'est pourquoi une analyse préliminaire a été effectuée à la suite de chaque entrevue et était consignée dans le

journal de bord. Cette méthode assurait la cohérence entre les questions des entrevues, le déroulement et les résultats. D'ailleurs, chaque portrait, une fois rédigé, a été soumis au diplômé interviewé pour qu'il ou elle émette ses commentaires et précise certains éléments, ce qui a parfois donné lieu à des réécritures mineures dans les portraits.

6.4 La confirmation

Enfin, le quatrième et dernier critère, la confirmation, « renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141) Afin de le respecter, le cadre de référence a été rigoureusement travaillé pour que les instruments de collecte des données soient justifiés, que les approches d'analyse soient bien expliquées et elles aussi justifiées. Les portraits, une fois rédigés, ont été révisés en fonction du bilan d'impressions rédigé dans le journal de bord et ont été soumis au diplômé concerné (quatre ont répondu avec leurs commentaires, deux n'ont pas répondu du tout).

7 LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Différents aspects éthiques étaient en jeu dans cette recherche. Dans le but d'assurer la protection des participants et des participantes, de même que celle de la chercheuse, l'Université de Sherbrooke (2008) énonce quatre principes à respecter lors d'une recherche : l'intégrité scientifique, l'intégrité de la personne, le respect de la dignité et de la vie privée, ainsi que l'autonomie de la personne.

Le principe de l'intégrité scientifique concerne la validité de la recherche, la qualification du chercheur ou de la chercheuse et l'absence de conflit d'intérêts. Avant d'être mené à terme, le projet a été lu et approuvé par une co-direction de maîtrise, ce qui attestait sa validité. L'expérience de la chercheuse dans différents cégeps, publics et privé, de même qu'au ministère de l'Éducation, la rendait qualifiée pour poser adéquatement les questions de l'entretien et pour s'ajuster aux réponses données par le participant ou la participante. Enfin, la chercheuse s'est assurée de ne pas connaître les participants et les participantes pour éviter tout conflit d'intérêts.

Le principe de l'intégrité de la personne établit que « les bénéfices potentiels de la recherche doivent être plus grands que les risques et les inconvénients. » (*Guide d'autoévaluation des essais*, Université de Sherbrooke, 2008, p. 16). La rencontre prévue pour l'entretien semi-dirigé ne comportait pas de risques physiques, économiques ou sociaux. Sur le plan psychologique et moral, le participant ou la participante pouvait se sentir jugé ou déstabilisé par certaines questions, s'il n'aimait pas lire ou ne se rappelait pas grand-chose. Cette situation a été évitée par une bonne présentation du projet (afin que le participant ou la participante se sente rassuré(e) quant au fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses) dans un formulaire de consentement qui était signé avant l'entretien. De plus, dans ce formulaire, il était précisé que les données resteraient confidentielles. L'anonymat des sujets était préservé en ne révélant aucun nom, mais en le remplaçant par un prénom fictif, de même qu'en gardant secrètes les données de la recherche. Cette confidentialité et cette mesure de prévention (le formulaire de consentement présentant le projet) rejoignent également le troisième principe, celui du respect de la dignité et de la vie privée.

Finalement, le dernier principe, celui de l'autonomie de la personne, exige que « la décision de participer ou non à un projet de recherche [soit] libre et éclairée. » (p. 30) De ce fait, la décision de participer, tout comme celle de se retirer, et ce, à tout moment de la recherche, ont été précisées sur le formulaire de consentement, de même que le but de la recherche, les bénéfices escomptés, ce qui était attendu des participants et des participantes et la façon dont les données seraient utilisées et conservées. Ainsi, « les participants et participantes potentiels prennent leur décision à partir d'informations complètes et claires sur la recherche. » (p. 30)

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les portraits obtenus à l'aide de l'analyse du contenu des entretiens semi-dirigés, soit les portraits de six diplômés issus de trois programmes techniques différents (Informatique, Soins infirmiers et Comptabilité et gestion), programmes considérés parmi les plus populaires dans les cégeps de la province. Il aborde, par la suite, l'interprétation des résultats en proposant un résumé par programme technique, par genre, de même que quelques recommandations à l'intention des enseignants et enseignantes de littérature.

1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Voici les catégories définitives qui se trouvent dans les grilles d'analyse finale, soit celles du rapport à la lecture littéraire, plan personnel (tableau 2), et celles du rapport à la lecture littéraire, plan professionnel (tableau 3). Il faut souligner que ces tableaux sont inspirés de ceux utilisés par Judith Émery-Bruneau (2010) dans sa thèse sur le rapport à la lecture littéraire.

Tableau 2 : Définitions des catégories dans lesquelles les énoncés du plan personnel du rapport à la lecture littéraire ont été classés

| PLAN PERSONNEL | |
|---|--|
| Énoncés qui se rapportent à la façon dont les interviewé(e)s pratiquent ou donnent un sens à la lecture ou à la littérature en tant qu'individu. | |
| Dimension subjective Intérêts, désirs, réticences, quête de sens, émotions, valeur accordée la lecture, histoire personnelle et scolaire. | |
| Le côté ludique de la lecture | S'épanouir, s'évader, se divertir |
| Le côté utilitaire de la lecture | Évoluer, développer sa culture générale, son ouverture d'esprit, analyser la société |
| Les désavantages de la lecture | Haïr l'école, source d'angoisse, de désintérêt |
| Dimension sociale Cercle social (amis, parents, famille, collègues, librairies...) et cercle scolaire (école, programmes, enseignants). | |
| Qui stimule la lecture | Héritage familial, enseignants passionnés ou valorisants |
| Qui décourage de la lecture | Enseignants inintéressants, trop sévères ou qui rabaissent |
| Dimension épistémique Nature, rôle et conception des savoirs et des savoir-faire. | |
| Savoirs | Les figures de style (décoder l'intention de l'auteur derrière son style) et la culture générale |
| Savoir-faire | Communiquer à l'oral et à l'écrit plus efficacement, être préparé aux études supérieures, paraître intelligent/cultivé, développer son ouverture d'esprit et son esprit critique |
| Dimension praxéologique Genres de textes préférés, lieux, contextes, objectifs, temps et fréquence associés à l'activité de la lecture et la réception du texte par le sujet-lecteur. | |
| Textes littéraires | Romans fantastiques, classiques de la littérature française, romans d'amour, de suspense |
| Textes plus ou moins littéraires | Économie, finance, immobilier, développement personnel, histoire, explorations |

Tableau 3 : Définitions des catégories dans lesquelles les énoncés du plan professionnel du rapport à la lecture littéraire ont été classés

| PLAN PROFESSIONNEL | |
|---|---|
| Énoncés qui se rapportent à la façon dont les interviewé(e)s pratiquent ou donnent un sens à la lecture ou à la littérature sur le marché du travail. | |
| Dimension subjective Intérêts, désirs, réticences, quête de sens, émotions, valeur accordée la lecture, histoire personnelle et scolaire. | |
| Le côté utilitaire de la lecture | Apprendre, enrichir ses connaissances dans un domaine connexe, se développer personnellement pour être une meilleure personne donc un meilleur employé |
| Dimension sociale Cercle social (amis, parents, famille, collègues, librairies...) et cercle scolaire (école, programmes, enseignants). | |
| Qui stimule la lecture | Réseaux sociaux |
| Dimension épistémique Nature, rôle et conception des savoirs et des savoir-faire. | |
| Savoirs | Les règles de grammaire et la culture générale |
| Savoir-faire | Communiquer à l'oral et à l'écrit plus efficacement, réviser et corriger des textes, structurer ses idées, développer son ouverture d'esprit et son esprit critique, paraître crédible et professionnel pour établir un lien de confiance |
| Dimension praxéologique Genres de textes préférés, lieux, contextes, objectifs, temps et fréquence associés à l'activité de la lecture et la réception du texte par le sujet-lecteur. | |
| Textes plus ou moins littéraires | Économie, finance, immobilier, développement personnel |

1.1 Le portrait de Benjamin (Techniques d'électronique et d'informatique)

Benjamin est âgé de 24 ans. Il est originaire de Québec. En 2014, il s'est inscrit au Cégep de Limoilou dans une session d'intégration. Il ne savait pas quel métier il désirait faire, mais il sentait qu'il était nécessaire de poursuivre ses études malgré tout, qu'il n'avait « pas le choix d'aller au cégep ». Après une première année à suivre ses

cours de base de même que des cours de mathématiques et de sciences pour « s'ouvrir des portes », il s'est fait diriger par un orienteur en Techniques de systèmes ordonnés (électronique). Il a fait quelques sessions pour réaliser qu'il aimait plus ou moins ce domaine. Il a donc changé de programme pour aller en Techniques de télécommunication (informatique). Depuis la fin de ses études, il a travaillé chez Bell Média et chez Radio-Canada comme technicien en maintenance et en radiofréquence. Il s'apprête à commencer un nouvel emploi comme technicien en informatique chez Micro Age. Benjamin est également l'aîné d'une famille de trois garçons. Il éprouve une sorte « d'amour-haine » envers l'école. Les cours de français, surtout au cégep, lui ont fait vivre l'enfer.

1.1.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

Dans le rapport à la lecture littéraire de Benjamin, la dimension subjective connaît deux pôles, deux extrêmes. Pendant sa jeunesse, Benjamin s'est découvert un grand amour pour la lecture. Elle était source de plaisir et de divertissement. Cet amour est revenu quand ses études collégiales ont été terminées. Il a découvert de nouveaux auteurs et de nouveaux buts à ses lectures : apprendre, évoluer. Toutefois, à la fin du secondaire et pendant son passage au cégep, la lecture littéraire était complètement dénuée d'intérêt. Elle était associée à l'ennui le plus profond et suscitait des sentiments de haine et de frustration.

1.1.1.1 La lecture littéraire comme moyen de s'épanouir

Il serait possible de qualifier Benjamin de « grand lecteur ». En effet, il se qualifie comme une personne qui « adore lire » et qui ressent une sorte de malaise quand il ne lit pas pendant une longue période. Cet amour s'est développé très jeune, d'abord, avec les bandes dessinées, car « [c]'est plus facile à lire quand tu es jeune », puis, avec les *Amos Daragon* et *Les Chevaliers d'Émeraude*. Benjamin a « toujours aimé les histoires [...] L'amour de la lecture est venu naturellement. » Après ses études collégiales, une fois sur le marché du travail, il a voulu retrouver ce plaisir qu'il éprouvait avec les livres : « j'ai voulu recommencer, parce que je lisais tout le temps avant, alors je m'y

suis remis, lentement mais sûrement, avec Bernard Werber j'ai justement retrouvé cet amour que j'avais pour la lecture. » D'ailleurs, l'objectif associé à ses lectures s'est lentement modifié avec l'âge adulte : « Maintenant mes lectures n'ont plus seulement le but de me divertir, mais également d'apprendre et d'évoluer. Oui, mon but, c'est d'apprendre des nouvelles choses que je ne savais pas avant. » C'est pourquoi il s'est tourné vers Bernard Werber, car ses œuvres comportent un « côté fictionnel qui [...] garde captivé, intéressé », mais dans lesquelles le lecteur apprend des choses. Benjamin fait également des lectures moins littéraires : « je lis aussi beaucoup sur l'immobilier, la finance, l'économie. J'ai commencé à trouver un intérêt à ça. » Pour Benjamin, la lecture, littéraire ou pas, permet de se découvrir des passions et de changer sa façon de voir le monde. Elle peut avoir un impact fort et positif :

Et c'est après avoir lu ces livres-là [*Un barbier riche* et *Père riche, père pauvre*] que j'ai été complètement chamboulé. J'ai eu des grosses remises en question. [...] Et dernièrement, quand j'ai lu *L'empire des anges* de Bernard Werber, ça a changé complètement ma façon de voir le monde. Techniquement, ce livre-là a changé ma vie.

1.1.1.2 La lecture littéraire comme moyen d'haïr l'école

La fin du secondaire et le passage au collégial de Benjamin ont été des périodes difficiles. Ses cours de littérature y ont grandement contribué. Pour Benjamin, la lecture littéraire au cégep a détruit son plaisir à lire de plusieurs façons : lectures obligatoires ennuyantes, mauvais professeurs, programmes ministériels trop stricts... Sa haine des cours de français a commencé par un manque d'intérêt dans les lectures : « Il y avait des lectures de poésie qu'il fallait faire que je détestais. Je lisais 10-15 pages et j'avais juste envie de lancer le livre au bout de mes bras. », « Un classique québécois. *Le Survenant*. Je me souviens de cette lecture-là. Quel ramassis de perte de temps... » Certains professeurs aussi l'ont découragé : « Moi, j'avais lu le livre, qui était vraiment plate. Je m'étais forcé pour le lire au complet et là j'allais avoir "0" en plus et je ne suis plus jamais allé à son cours. » Enfin, la structure très rigide des cours de littérature lui a semblé étouffante : « Ce qui m'a nui et ce qui m'a dérangé, c'était le manque de liberté. On était trop pris. » Alors qu'au primaire, au secondaire et sur le marché du

travail, Benjamin est un passionné de lecture, au cégep, il s'est mis à détester lire : « L'école, la technique, le français, tout ça m'avait enlevé le goût de lire. À force d'avoir des lectures ennuyantes, ça a brisé l'amour que j'avais pour la lecture. » Il a accumulé les mauvaises expériences et pour lui, la lecture n'est pas un moyen d'aimer les cours de français à l'école : « Au contraire, ça nous l'a fait haïr. Les lectures étaient tellement plates, on ne les lisait même plus au complet. »

Il faut donc comprendre que la dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire s'actualise différemment en fonction de son histoire personnelle et de son histoire scolaire. De plus, la dimension subjective se rattache surtout au plan personnel chez Benjamin. Ses intérêts, sa quête de sens, la valeur qu'il accorde à la lecture sont tous reliés à sa croissance personnelle, à sa vision du monde. Toutefois, les nouvelles passions qu'il se découvre peuvent toucher le plan professionnel, considérant le fait qu'il se « prépar[e] à investir en immobilier », et ce, à cause des lectures qu'il a faites sur le sujet. Il songe même à revoir ses objectifs de carrière : « J'ai trouvé une job de technicien parce que je veux juste avoir une paie parce que j'ai un appartement à payer et des dépenses, mais mon but, c'est de devenir investisseur immobilier. »

1.1.2 La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire

Pour Benjamin, la dimension sociale joue un rôle important dans son rapport à la lecture littéraire, car son goût pour la lecture et ses découvertes littéraires viennent principalement de sa famille (mère, grand-père, père, frères). Le cercle scolaire a lui aussi joué son rôle, surtout au cégep, où certains enseignants se sont démarqués pour permettre à Benjamin d'obtenir son diplôme.

1.1.2.1 La lecture : un héritage familial

La passion de Benjamin pour les histoires lui vient de son enfance. Son grand-père lui racontait des histoires, son père lui en lisait et ces moments étaient sources de plaisir. À l'âge adulte, ce n'est pas vers ses amis que Benjamin se tourne pour enrichir ses lectures, mais plutôt vers son frère cadet : « Mon frère est mon meilleur ami et lui il lit

tout le temps, vraiment plus que moi et trois fois plus vite que moi. Il me conseille souvent des bons livres. [...] j'ai peu d'amis qui lisent. » Ainsi, avec les membres de sa famille, la lecture est une activité valorisée et encouragée qui suscite un sentiment d'appartenance. C'est d'ailleurs son frère qui lui a suggéré de lire Bernard Werber.

1.1.2.2 Des enseignants passionnés

L'amour pour la lecture de Benjamin ne lui vient pas seulement de sa famille; le milieu scolaire a aussi eu une certaine influence. Au primaire et au secondaire, Benjamin a développé sa passion pour la lecture parce qu'il était un jeune homme curieux de nature. Il a fait des découvertes et développé ses goûts au moyen de ses visites à la bibliothèque. Puis, les cours obligatoires de littérature au cégep ont eu deux effets opposés sur le rapport à la lecture littéraire de Benjamin : ils l'ont dégoûté de la lecture littéraire et lui ont permis de rencontrer certains professeurs d'exception qui l'ont « sauvé ». En effet, étant donné que Benjamin a passé un peu plus de cinq ans au cégep, il s'est permis de « magasiner » ses cours de littérature : « J'ai tellement détesté le français au cégep qu'à chaque fois que je commençais un cours de français, je regardais le prof et s'il ne m'intéressait pas, je quittais le cours tout de suite. » Les enseignants avaient donc un impact direct sur le rapport à la lecture littéraire, mais surtout sur le rapport à l'apprendre de Benjamin. Ils déterminaient s'il poursuivrait ou pas un cours, s'il réussirait ou pas un cours. Selon Benjamin, « [l]a seule chose qui [l]'a sauvé tout au long de [s]es études, c'est des professeurs passionnés. ». Deux professeurs en particulier ont retenu son attention, même s'il ne se souvient pas de leurs noms. Le premier « avait utilisé l'histoire des guerres mondiales pour monter son cours » et avait proposé des rédactions variées (« On a fait plusieurs types de textes. »). Benjamin a été accroché par le volet historique et le fait que l'enseignant « parlait bien ». Il se souvient précisément d'un moment, en classe, où cet enseignant a dit « qu'il avait lu un livre qui avait changé sa vie », ce qui a semblé improbable à Benjamin, mais l'a fait réfléchir. Il a pris conscience du pouvoir de la littérature. Le second professeur marquant a été « la dernière prof qu'[il a] eue qui était la meilleure prof de français qu'[il a] jamais eue ».

Cette dernière aussi lui a accordé plus de liberté dans ses rédactions, mais elle s'est surtout démarquée par son attitude :

Elle était assez énergique, pas endormante du tout. Elle racontait souvent des anecdotes. Elle avait du plaisir à enseigner. Elle avait une passion pour la littérature qu'on sentait. Tu réalisais que ça pouvait être le fun la littérature. Puis, elle liait ses anecdotes avec sa matière, alors c'était vraiment divertissant.

Ainsi, après avoir pris conscience du pouvoir de la littérature avec le premier enseignant, Benjamin a retrouvé un certain plaisir de lire avec la seconde. Il ne peut nommer aucun titre d'œuvre qu'il a lue dans les cours de ces professeurs, mais il en garde un souvenir extrêmement positif.

En résumé, la dimension sociale joue un rôle important sur le plan personnel du rapport à la lecture littéraire de Benjamin. La famille, mais surtout son frère, a contribué à développer ses goûts littéraires et, s'il ne méprise pas complètement les cours obligatoires de littérature, c'est grâce à certains enseignants passionnés.

1.1.3 La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire

Pour Benjamin, la lecture littéraire lui permet de se découvrir des passions, d'apprendre et d'évoluer. Cependant, les lectures littéraires réalisées dans ses cours de cégep n'ont pas du tout contribué à remplir ces rôles. Chez Benjamin, la dimension épistémique s'actualise plus par des savoir-faire que par des savoirs et se rattache plus au plan professionnel qu'au plan personnel.

En effet, sur le plan personnel, Benjamin reconnaît que la lecture littéraire possède une certaine utilité, mais avec peu de conviction. Comme la lecture littéraire est une excuse pour la rédaction de dissertations, elle est intimement liée à un modèle de rédaction assez rigide sur le plan de la structure : « Cette cochonnerie-là, oui. Mais je peux comprendre l'utilité de tout ça. C'est pour pouvoir bien structurer tes idées. » Il souligne même que la structure rigide imposée par les enseignants était « un chemin nécessaire pour s'exprimer » et qu'il a « appris quand même des choses un peu utiles ».

Toutefois, il en garde une perception assez négative, car « au cégep, [...] c'était tellement toujours compliqué pour rien » et « ça tuait l'imagination d'une personne ». Benjamin ne peut pas nommer un courant littéraire ou bien une figure de style. Il avoue que ses cours lui ont permis de mieux écrire et, un peu par la bande, de s'ouvrir sur le monde. Mais il soutient qu'il n'a « pas besoin de faire deux ans de français pour [s]e considérer *ouvert sur le monde* ».

Sur le plan professionnel, ce « chemin nécessaire pour s'exprimer » que représentait la structure de la dissertation trouve son utilité. Il s'agit peut-être davantage d'un rapport à l'écriture que d'un rapport à la lecture littéraire, mais Benjamin soutient que « l'écriture, c'est quand même utile ». Il essaie « de toujours bien écrire parce que c'est [s]a *marque*, [s]on *nom* ». D'ailleurs, pendant son passage chez Radio-Canada, « ils donnaient des cours de français pour ceux qui écrivaient mal », donc la qualité du français est importante dans son domaine d'études, qu'il s'agisse de courriels ou de rapports. C'est une question de crédibilité : « Si tu écris mal ton courriel, les gens le remarquent. Tu as l'air fou. » Enfin, les textes littéraires imposés dans ses cours faisaient l'objet de rédactions dans lesquelles la structure et l'écriture étaient valorisées, il y a donc un mince lien à faire entre les deux. Il reste que Benjamin soutient que les cours de *Renforcement en français* étaient bien plus utiles pour la qualité de l'écriture que les cours obligatoires de littérature.

1.1.4 La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire

La pratique de la lecture chez Benjamin semble un acte essentiel. Elle est ancrée dans ses habitudes et forge son identité. Au fil des années, ses goûts et ses motivations ont changé, en partie avec la maturité et l'expérience.

À 24 ans, Benjamin « essaie toujours de [s]e trouver un moment pour la lecture ». Il peut lire un livre aux deux semaines ou un livre par mois. Si ce n'est pas le cas, « [il] ne [s]e sen[t] pas bien ». Afin de lire davantage, pendant qu'il faisait

beaucoup de route pour le travail, il s'est mis à écouter des livres audios. Il se considère comme « quelqu'un qui adore lire ».

Quand il était plus jeune, « [il] lisai[t] beaucoup de fantastique, des histoires médiévales. » L'objectif était le divertissement. Il prenait du plaisir à se faire raconter une bonne histoire. Après, « [il a] plutôt changé vers des thèmes scientifiques, qui devenaient un peu philosophiques, qui abordaient le futur, ou des technologies futuristes ». Ce sont des sujets qui rejoignent son domaine d'études. Il s'intéressait aux histoires impliquant la science ou bien des ordinateurs. Une fois son diplôme en main, en partie à cause de suggestions faites par son frère, il s'est mis à lire « aussi beaucoup sur l'immobilier, la finance, l'économie. » Il soutient que « maintenant, [s]es lectures n'ont plus seulement le but de [l]e divertir, mais également d'apprendre et d'évoluer. »

Ainsi, la dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire trouve écho principalement dans les dimensions subjective et sociale. Benjamin lit pour se découvrir des passions et les partager avec ses frères et ses amis. C'est donc son enrichissement personnel qui est le plus important, même si certaines lectures l'entraînent vers une réorientation professionnelle, celle d'investisseur immobilier.

1.1.5 Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Benjamin

Le rapport à la lecture littéraire de Benjamin est marqué par les dimensions subjective et sociale qui côtoient de près la dimension praxéologique. Sa motivation à pratiquer la lecture littéraire lui permet d'évoluer, d'apprendre de nouvelles choses et la passion de certains enseignants de même que les échanges avec son frère ont influencé cette pratique.

Pour susciter l'intérêt de Benjamin en classe, l'enseignant ou l'enseignante de littérature doit être passionné(e) par son travail et sa matière. Il ou elle doit aussi offrir des lectures obligatoires variées, si possible une liste d'œuvres au choix pour que les étudiants et les étudiantes sentent qu'ils ont une certaine liberté. Toujours dans la visée d'offrir de la liberté, il ou elle pourrait offrir plusieurs questions de dissertation lors

d'un examen. D'ailleurs, la structure rigide de la dissertation est une source de démotivation, alors des évaluations diversifiées, comme des projets de création littéraire, pourraient être stimulants. Les cours devraient inclure des histoires, des anecdotes liées aux objets enseignés afin d'alléger la lourdeur de la théorie. Enfin, comme Benjamin est un jeune homme critique qui aime réfléchir et approfondir sa pensée, l'enseignant ou l'enseignante devrait susciter la discussion et la participation en classe.

1.2 Le portrait de Charles (Techniques de soins infirmiers)

Charles est âgé de 21 ans et est originaire de Plessisville. À l'automne 2016, il entamait des études au Cégep de Victoriaville dans le programme de Soins infirmiers. C'est un jeune homme timide, sportif, qui aime les défis. C'est pourquoi il s'est tourné vers les soins infirmiers; il aime aider les gens et il aime être stimulé dans son travail. Il travaille à l'hôpital de Victoriaville à temps plein pendant l'été et à temps partiel le reste de l'année, car il s'est inscrit au Baccalauréat en soins infirmiers à l'Université Laval. Son département préféré est l'urgence; il aime l'action. C'est également un jeune homme qui lit beaucoup et qui aime se perfectionner dans plusieurs domaines. Le développement personnel est important à ses yeux et ce dernier passe en grande partie par la curiosité et la recherche de nouvelles connaissances.

1.2.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

Dans le rapport à la lecture littéraire de Charles, la dimension subjective est prédominante. Le premier aspect qui ressort est celui d'évolution. Que ce soit dans ses lectures de jeunesse, des récits de fiction fantastiques, ou dans ses lectures plus ou moins littéraires à l'âge adulte, des livres en anglais qui abordent le développement personnel, Charles aime voir les personnages évoluer et désire lui-même devenir une meilleure version de lui-même. Le second aspect est l'idée que cette évolution passe inévitablement par la lecture, les nouveaux apprentissages, la connaissance, voire la culture générale. Avec le recul, Charles réalise que les lectures littéraires qu'il a vécues

au cégep lui ont appris des choses et il trouve du plaisir dans l'apprentissage, il accorde de la valeur à la culture générale, surtout parce qu'elle le rend crédible et professionnel.

1.2.1.1 La lecture littéraire comme moyen d'évoluer

Charles essaie de lire tous les jours. C'est une pratique qu'il a ancrée dans ses habitudes. Au primaire, il a lu « deux ou trois fois les *Amos Daragon* ». Au secondaire, il a découvert Anne Robillard et ses nombreuses séries de romans fantastiques. Il affirme peu se rappeler des histoires, mêmes si elles étaient captivantes, mais que ce qu'il préférerait était de voir les héros évoluer : « C'est le fun de suivre l'aventure avec lui et de le voir évoluer à travers plusieurs livres. Ça venait me chercher. » C'est pourquoi il avait un intérêt particulier pour les séries de plusieurs romans. Plus il y a de tomes, plus le développement psychologique des personnages peut être approfondi. Charles n'a pas poursuivi dans cette lignée à la fin du secondaire et au cégep, car la lourde charge de travail associée à ses autres cours l'empêchait de trouver du temps pour lire pour le plaisir. Il faisait simplement ses lectures obligatoires des cours de français. Maintenant qu'il travaille comme infirmier, il prend plus de temps pour la lecture. Il a « toujours [...] des livres en commande ». Ses lectures sont cependant moins littéraires. Elles abordent le développement personnel, l'investissement... Charles aime les livres qu'il peut « appliquer dans la vie de tous les jours ». Il aime les lectures qui le poussent à faire une introspection, les lectures qui lui permettent de comprendre certains comportements, certaines situations. Il a découvert que la lecture lui permettait de se perfectionner dans tous les domaines, d'apprendre plein de choses :

[J]e pense que c'est dans ma mentalité, de voir les choses positivement, de chercher à évoluer, je me suis rendu compte un moment donné qu'on pouvait aller chercher ça dans les livres, selon le type de livre qu'on lit. J'ai réalisé qu'au quotidien, je pouvais appliquer tel ou tel truc de tel livre et je trouvais ça intéressant. Je me suis aussi dit qu'il existait tellement de livres qu'on pouvait donc toujours apprendre et toujours aller plus loin.

Il considère que l'école lui a « appr[is] à apprendre » et qu'il peut réinvestir cette compétence tous les jours, par le biais des livres. Il reste que la plupart de ses lectures

sont moins littéraires et plus utilitaires. Pour Charles, la lecture *en général* permet d'évoluer, peu importe que ce soit sur le plan personnel ou le plan professionnel.

1.2.1.2 La lecture littéraire comme moyen de développer sa culture générale

Le lien entre la lecture et l'apprentissage s'est surtout fait, pour Charles, une fois sorti de l'école. Pendant son passage au cégep, il était surchargé par les cours de son programme et souvent, dans un cours de formation générale, il pouvait se demander : « comment je vais appliquer ça pour être un meilleur infirmier? » Outre la difficulté à faire des liens avec son domaine d'études, Charles soutient également « que quand on est au cégep, on a encore une conscience un peu fermée pour les cours de formation générale, on est trop jeunes. » Avec le recul, s'il pouvait s'adresser à des étudiants en soins, il leur dirait : « Faites vos lectures. La lecture, c'est enrichissant. Essayez d'être curieux, de chercher des messages dans vos lectures. C'est le fun une personne qui a une culture générale. Ça permet de se développer soi-même. » Son rapport à la lecture littéraire a donc changé par le contact avec le marché du travail. La lecture littéraire est plus valorisée. Elle permet de s'enrichir, de se développer, elle trouve son importance. En effet, concernant les lectures obligatoires de ses cours de littérature, il affirme :

Je ne me rendais pas totalement compte de ce que ça pouvait apporter. Je me rendais compte de quelques petits messages par ci par là. C'est peut-être par après en fait que je me suis rendu compte de l'importance que ça avait, que j'ai réalisé que j'avais développé ma compétence en lecture, que j'avais appris à apprendre. [...] Mais j'ai trouvé que la lecture m'avait fait faire des prises de conscience, sur ce qu'il y avait eu avant. Même si j'aime plus ou moins l'histoire, j'ai vu son importance.

Charles a réalisé qu'il y avait des « messages » qu'il fallait déduire des histoires écrites par les auteurs et qu'en les trouvant, on prenait conscience de certaines choses, on comprenait mieux le monde et on devenait plus savant. Ce sont toutes des compétences qu'il valorise car, pour lui, ça « permet [...] de se démarquer » et d'être « plus professionnel ». Ainsi, son rapport à la lecture littéraire rejoint davantage le plan professionnel que le plan personnel, car la culture générale qu'il a acquise par le biais de ses lectures littéraires lui donne l'impression d'avoir plus de crédibilité au travail.

1.2.2 *La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire*

Chez Charles, la dimension sociale est très peu présente dans son rapport à la lecture littéraire. Il a fait la plupart de ses découvertes littéraires par lui-même. Ses amis ne lisent pas. Ses parents lisent peu. Enfant, il a lu les *Amos Daragon* à cause de leur popularité. Adulte, il trouve l'inspiration pour ses lectures grâce aux réseaux sociaux : « Oui, en fait, je suivais beaucoup de pages sur l'investissement et tous les gens qui se partent des business lisent pas mal et ils proposent des livres sur leur page Instagram. » Son rapport à la lecture littéraire s'est plutôt construit individuellement, grâce à sa curiosité.

Pour ce qui est du cercle scolaire, il a légèrement contribué à construire le rapport à la lecture littéraire de Charles. Une enseignante en particulier l'a découragé de la lecture littéraire à cause de son attitude en classe et des lectures difficiles qu'elle imposait. Il « regrettai[t] parfois de [s]'être présenté en classe » et a été poussé à faire des recherches par lui-même pour comprendre un peu plus. Pour le reste, il garde un bon souvenir général de ses autres enseignants et des œuvres qu'il a lues, même s'il ne se rappelle ni leurs noms ni les titres. Il a aimé développer sa culture générale en remplissant des tableaux. C'était une méthode employée par deux de ses enseignants. Charles y prenait du plaisir, car elle satisfaisait sa curiosité :

[O]n devait écrire pour chaque année les événements importants et en fonction de l'année de publication de l'œuvre on pouvait voir ce qui l'avait influencée [...] c'était le fun apprendre certaines choses en remplissant le tableau, comme des dates d'événements importants.

Cependant, la valeur qu'il accorde maintenant à la culture générale est plus ou moins liée à l'école ou à ses enseignants; elle est plutôt liée à son vécu personnel.

1.2.3 *La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire*

Pour Charles, la lecture en soi permet d'apprendre à apprendre. Pour ce qui est de la lecture dite littéraire, elle a enrichi sa culture générale, a développé sa manière de

communiquer et d'aborder les discours d'autrui par le biais des procédés littéraires et a aussi contribué à développer son esprit critique. La dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire de Charles s'actualise principalement autour des savoirs, plutôt que des savoir-faire, et influence à la fois les plans personnel et professionnel.

En effet, en tant qu'infirmier, Charles réutilise très peu ses compétences en lecture et en écriture. Les rares lectures qu'il doit faire se résument à des « notes des médecins ou des infirmières qui sont passés avant [lui]. Et ça s'apprend juste à la job, pas à l'école. [...] Il faut apprendre à lire le "langage d'hôpital". » Ce sont des notes courtes remplies de mots-clés et de symboles. Parfois, il aura besoin de vérifier une information dans un livre de soins, mais ses lectures professionnelles restent assez limitées. C'est à peu près la même chose en ce qui concerne ses compétences en écriture. La qualité du français ne compte pas vraiment puisque les notes à rédiger dans les dossiers sont très peu développées : « on utilise plus des symboles ou des termes pas vraiment français. [...] On écrit juste deux ou trois petits mots, on n'écrit pas des phrases complètes. » La compétence la plus importante que Charles semble avoir développée est la communication. Cette compétence fait l'objet du dernier cours de français obligatoire, qui est un cours de formation générale propre. Charles a même mentionné que « la communication orale aurait dû faire partie de tous les cours parce que ça se réutilise vraiment plus au quotidien ». Que ce soit auprès de ses amis ou de ses collègues de travail, mais surtout au travail, il a perfectionné son habileté à communiquer et sa capacité à s'adapter aux autres en analysant leurs communications :

On dirait que j'analyse les gens avec qui je suis, que j'analyse les conversations. Tu réalises que tu dois adapter ta communication selon les personnes. Quand j'ai commencé à l'hôpital, je parlais plus ou moins. Mais j'ai analysé les personnes et j'ai appris à les approcher.

Il reste que cette compétence, même si elle a partiellement été développée dans un cours de français obligatoire, n'est pas liée à la lecture littéraire.

1.2.3.1 La lecture littéraire comme source de connaissances et d'habiletés

De ses lectures littéraires, Charles a retenu certains savoirs. Le premier serait les procédés littéraires. Il est capable de remarquer une intention derrière le style employé par un ou une auteur(e) : « Tu réalises que l'auteur pousse trop loin. En usant de certains procédés, dans l'article, l'auteur essaie de faire un portrait plus négatif que la réalité et je peux le remarquer grâce à ce que j'ai appris. Ça change ma vision de voir les choses. » Il aurait de la difficulté à identifier les procédés employés par les auteurs, mais il remarque leur effet. C'est également ce qui l'a poussé à développer son esprit critique, ou plutôt, à adopter une attitude critique : « Tu ne peux rien prendre pour acquis. Il faut faire ses recherches. Il faut prendre des choses des opinions des autres et se forger sa propre opinion. C'est comme un peu avec les livres qu'on lisait. Il y avait un message derrière ce que l'histoire racontait. » La lecture littéraire l'a donc poussé à devenir un individu plus critique (savoir-faire) grâce à la double intention des auteurs avec leurs œuvres, c'est-à-dire raconter une histoire et transmettre un message plus social (savoir). C'est par l'analyse de textes qu'il a pris conscience de cette double intention. La démarche d'analyse est donc un autre savoir-faire qu'il a développé en parallèle avec ses lectures littéraires, mais il ne sait pas s'il pourrait « reproduire la démarche qu'[il] a apprise en français par contre ». Comme Benjamin, Charles a souligné la rigidité de la structure de la dissertation qui « tue un peu ta créativité, ta façon de te démarquer. » Enfin, Charles semble avoir retenu que chaque œuvre s'inscrit dans un contexte particulier qui l'a influencée. Il a été très marqué par un passage de *L'écume des jours*, de Boris Vian : « ça racontait l'histoire d'un gars qui se couchait sur le sol et qui pouvait faire pousser des armes. Ça parlait un peu plus... du développement industriel ». Ses lectures littéraires lui ont permis de comprendre les liens entre l'histoire et la littérature et c'est quelque chose qu'il a apprécié de sa formation collégiale : « j'ai aimé lire des textes qui m'expliquaient comment les gens, aux 17^e et 18^e siècles par exemple, développaient leur esprit critique. Ou comment ils pensaient. »

En résumé, Charles a pu, avec le recul, attribuer des rôles aux savoirs et aux savoir-faire qu'il a acquis dans ses cours obligatoires de littérature. Ses lectures littéraires lui ont apporté des connaissances et lui ont permis de développer des habiletés qu'il réinvestit au quotidien pour devenir une meilleure personne, mais surtout un meilleur infirmier, car Charles considère que la culture générale et ses capacités à communiquer et à être critique font qu'il projette une image crédible et professionnelle.

1.2.4 La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire

Comme Charles essaie de lire tous les jours, c'est une activité qu'il valorise. Au primaire et au secondaire, il aimait profiter des quarts d'heure de lecture obligatoire au début de ses cours de français. Il aimait la littérature fantastique, les dragons plus précisément, et lisait surtout pour se divertir, vivre l'histoire avec le héros et le voir évoluer. Maintenant adulte, son moment préféré pour la lecture est avant de se coucher, 15 à 30 minutes, et même s'il aime encore les romans de fiction, il préfère les lectures qui permettent de « [s]e développer un peu plus personnellement » et il lit beaucoup en anglais.

La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire s'actualise par l'ouverture de Charles et sa capacité à reconnaître l'impact de certaines lectures. Comme il est d'un naturel curieux et qu'il aime apprendre, il accorde de l'importance à la lecture littéraire, il y voit la possibilité de se cultiver, d'enrichir et de modifier sa vision du monde, mais il la pratique peu. Il préfère maintenant lire sur des sujets qu'il peut « appliquer dans la vie de tous les jours », comme l'investissement ou le développement personnel.

1.2.5 Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Charles

Le rapport à la lecture littéraire de Charles se construit principalement autour des dimensions subjective et épistémique. Au cégep, il était un étudiant bon en français

qui aimait apprendre. Il a été peu marqué par ses enseignants ou ses lectures, mais il a retenu des savoirs, développé des savoir-faire, et cela, il en a surtout pris conscience une fois sur le marché du travail. Il trouve important d'avoir une culture générale, surtout pour l'image professionnelle que cela crée. Il considère que l'école en général lui a appris à apprendre et il aspire à se perfectionner en tant qu'individu et en tant qu'infirmier grâce à ses lectures.

Pour susciter l'intérêt de Charles en classe, l'enseignant ou l'enseignante de littérature doit susciter la discussion, la réflexion et la critique. Charles a aimé plusieurs lectures qu'il a faites, surtout celles avec lesquelles il pouvait « faire des liens ». Il a également apprécié son enseignant qui « ne se gênait pas pour venir s'asseoir avec [lui] et [...] discuter » des arguments possibles pour soutenir les deux positions d'une question. Il a aimé analyser des textes et prendre conscience des intentions derrière ces textes. Il aurait apprécié une structure moins rigide dans les examens, une plus grande diversité de lectures et une plus grande variété de sujets. Il aurait aimé que le cours de formation générale propre (104) permette de partager davantage ses passions que de faire à tout prix des liens avec le domaine d'études. En règle générale, Charles garde un bon souvenir de ses cours obligatoires de littérature.

1.3 Le portrait de David (Techniques d'informatique)

David est un jeune homme âgé de 23 ans et, même s'il est né à Québec, il a grandi dans le petit village de Lyster. Il est l'aîné d'une famille de sept enfants. Sa mère enseigne l'agriculture au Cégep de Victoriaville et se passionne pour la littérature en général. À l'automne 2013, surtout à cause de son intérêt pour les jeux vidéo, David s'est inscrit dans le programme de Techniques de l'informatique au Cégep de Victoriaville. Il poursuit présentement sa formation à l'Université Laval afin de devenir enseignant en informatique au cégep. Avec ses études supérieures, David s'est mis à lire beaucoup moins, mais la lecture a toujours fait partie de sa vie et il lui accorde une grande importance.

1.3.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

La dimension subjective occupe une grande place dans le rapport à la lecture littéraire de David. Il aime les livres de toutes les sortes. Il lit en français et en anglais, des romans fantastiques, policiers, des bandes dessinées et des grands classiques de la littérature française. La lecture est une activité qu'il valorise et qui remplit plusieurs rôles pour lui. Les principaux buts de ses lectures sont la possibilité de décrocher du quotidien et de développer son ouverture d'esprit.

1.3.1.1 La lecture littéraire comme moyen d'évasion

David a commencé à lire très jeune, avant même de commencer la maternelle. À la bibliothèque de son école, il a lu toutes les bandes dessinées qu'il y avait à sa disposition et à la fin de son primaire, il entamait déjà *Les trois mousquetaires* de Dumas. Au secondaire, David soutient qu'il était « un rat de bibliothèque [...] toujours en train de lire, tous les jours, plusieurs heures par jour ». Ce qu'il aime par-dessus tout dans cette activité, « c'est que tu décroches. Tu décroches complètement, tu te retrouves dans ta bulle. » Et en étant l'aîné d'une famille de sept enfants, David a ressenti ce besoin de s'isoler. Il n'a aucune difficulté à lire dans des lieux bruyants; la lecture lui permet de se créer un espace clos dans lequel il se sent à l'abri. C'est également le fait que les auteurs puisent dans l'imaginaire qui fascine David. Il aime « le fait que ce soit illimité ». Il aime voir « à quel point les auteurs [peuvent] pousser la chose ». Pour David, la lecture est donc une source de réconfort, d'évasion, mais aussi de plusieurs émotions : « Quand j'étais au secondaire, je m'attachais beaucoup aux personnages que je lisais. Ça m'affectait beaucoup. Je pouvais finir un livre et être bourré d'émotions et en deuil. » Il faut donc comprendre que la lecture, littéraire ou non, est le moyen pour David de se plonger dans l'univers d'un auteur et représente une nouvelle réalité qu'il prend plaisir à découvrir.

1.3.1.2 La lecture littéraire comme moyen de s'ouvrir l'esprit

David a été surpris d'apprendre que pendant ses quatre cours obligatoires de littérature, il avait lu au moins huit œuvres. Pour lui, les « quatre cours de français au cégep [sont]

comme un seul cours dans [s]a tête. » Il ne peut nommer aucun titre d'œuvre. Il a par contre un souvenir très positif de ses cours. Il affirme voir « une grosse différence entre ceux qui [ont étudié au cégep] et ceux qui ne l'ont pas fait » à cause de la littérature et de la philosophie :

Admettons que je me compare à des amis, ben là c'est sûr qu'on est plus en milieu rural, où c'est en général un peu moins ouvert, mais ceux qui ont fait des DEP et qui n'ont jamais eu de cours de philo ou de cours de français, plus ils évitent les sujets intellectuels, mieux ils se sentent. Ils sont souvent très radicaux dans leurs avis, peu ouverts à en discuter ou à changer d'idée. Je pense que c'est dangereux, même, une société où il n'y a pas ces cours-là.

Il n'est donc pas possible d'associer une lecture collégiale *en particulier* au développement de l'ouverture d'esprit, mais la vision de David est que la littérature et la philosophie permettent assurément de développer cette compétence. De plus, quand il prend le temps de lire, il affirme que souvent, il « [s]e raba[t] sur des vieux classiques [...] de la langue française. » Étant donné que ces « vieux classiques » représentent souvent des lectures plus ardues sur le plan du style et des thèmes abordés, car ce sont des histoires qui appartiennent à une autre époque, ce choix et cet intérêt démontrent d'une certaine manière l'ouverture de David.

En somme, la dimension subjective s'actualise selon deux volets qui touchent principalement le plan personnel. La lecture comme moyen d'évasion devient une activité enrichissante personnellement alors que la lecture comme moyen de s'ouvrir l'esprit forge des individus, des citoyens plus tolérants, plus évolués, et cela contribue autant au plan personnel que professionnel chez David.

1.3.2 *La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire*

Dans le rapport à la lecture littéraire de David, la dimension sociale est à peu près aussi importante que la dimension subjective. Elles se font écho. L'amour de la lecture de David vient de sa famille et cette prédisposition lui a permis d'avoir du plaisir dans ses cours de français et de créer des liens forts avec ses enseignants.

1.3.2.1 *La lecture, un héritage familial*

La pratique de la lecture semble avoir été une activité valorisée et encouragée dans la famille de David. Il mentionne : « Ma mère était très littéraire, alors c'est un amour qu'ils m'ont transmis. » Ses parents lui ont appris à lire avant même qu'il commence l'école et pour David, la lecture est une affaire de famille : « Cette passion vient de mes parents et de mes grands-parents. Ma grand-mère, c'étaient toujours des livres qu'elle nous donnait en cadeau ». D'ailleurs, ces cadeaux l'ont sensibilisé à la lecture plus littéraire, car ils faisaient partie d'une collection de classiques.

1.3.2.2 *Des enseignants valorisants*

Avec ces influences, David était, au secondaire, « un peu plus littéraire que la moyenne de la classe. » Grâce à son intérêt pour la littérature et le théâtre, la plupart de ses enseignants l'ont remarqué et l'ont encouragé dans ces passions. Ils ont nourri cet intérêt. C'est surtout par le biais d'activités de création que David a été stimulé au secondaire :

En secondaire 4, on avait un cours où on écrivait des nouvelles, des petites histoires, et la prof venait me voir à l'extérieur du cours pour me dire qu'elle avait vraiment trouvé ça bon ce que j'avais écrit, elle me faisait lire mes textes devant la classe. C'était valorisant, surtout quand tu n'as jamais écrit.

Cette reconnaissance de la part d'enseignants lui a permis d'aimer profondément ses cours de français et d'être motivé à les suivre. Puis, au cégep, le cours qui l'a le plus marqué est celui sur la communication dans lequel l'enseignante « avait organisé une activité [...] C'était vraiment cool, imaginatif », une sorte de « *Tout le monde en parle* où chacun jouait le rôle d'un invité ». Encore une fois, le volet plus créatif a marqué David. À cela s'ajoute le fait que l'enseignante « portait une attention particulière à [lui] en classe. Elle passait des commentaires, [l']appelait par [s]on nom... » Étant donné que David était un étudiant brillant et intéressé, il se faisait remarquer par ses enseignants qui avaient envie de lui en apprendre plus. C'est ce qui a fait la différence.

En résumé, la dimension sociale marque le rapport à la lecture littéraire de David, surtout sur le plan personnel. Le plaisir de lire s'est acquis en famille, de même que plusieurs découvertes littéraires, et cette passion a été reconnue par ses enseignants qui se sont davantage impliqués pour nourrir l'intérêt de cet élève qui se démarquait.

1.3.3 La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire

Pour David, « il n'y a jamais trop de cours de français ». Il considère que les connaissances et les habiletés liées à ces cours, autant d'ordre grammatical que d'ordre littéraire, sont pertinentes, et qu'elles enrichissent les individus autant sur le plan personnel que le plan professionnel. Il garde cependant un souvenir très vague de ses lectures obligatoires et a plutôt été marqué par la rigidité de la structure et de l'analyse.

En effet, David mentionne que ce dont il se souvient le plus de ses cours de littérature, « c'est qu'il fallait faire une analyse très poussée, très technique, et ce n'est pas vraiment ce qui [lui] plaît en littérature, [lui] c'est vraiment plus de décrocher. » Ainsi, comme la lecture servait essentiellement d'excuse pour réaliser des analyses et des dissertations, le contenu des romans l'a peu marqué; il n'a pas décroché, il n'a pas été divertie, il a lu dans le but de réaliser une performance scolaire, c'est-à-dire une analyse de texte. Il ajoute même que les lectures réalisées dans ses cours perdaient de leur sens à cause du processus d'analyse :

J'avais l'impression... ben, que c'était comme en math. On avait une formule à apprendre et à appliquer. Il fallait juste trouver nos variables dans le texte et appliquer la formule telle quelle sans nécessairement comprendre ce qu'on faisait. Dans mon cas, ce n'était pas si pire, mais j'ai beaucoup d'amis que je voyais étudier qui cherchaient des mots-clés, des adjectifs... Ils mettaient ça sur leur feuille, ils n'avaient rien compris de ce qu'ils avaient lu, mais c'était ça qu'il fallait qu'ils écrivent, ils appliquaient la formule.

Ce témoignage permet de croire que si David n'avait pas déjà été passionné par la lecture et doué avec les règles de français, ses cours obligatoires de littérature l'auraient

probablement découragé et auraient rendu la lecture littéraire inaccessible, complexe, rebutante.

Il reste que David garde un souvenir positif de ses cours et considère leur utilité. Il accorde de l'importance à un bon français écrit, aux découvertes littéraires et à la communication. Pour David, « il y a une grande majorité des gens qui ne comprennent rien au français, qui ne prennent pas la peine d'apprendre leurs règles » alors qu'à son travail, la qualité du français est importante, « surtout les documents que tu présentes à un client. Ce n'est pas très professionnel s'il y a des fautes. » Par conséquent, les collègues qui envoient des textes remplis de fautes perdent de la crédibilité à ses yeux, David trouve que « c'est quasiment un manque de respect ». Dans son travail, il écrit et lit beaucoup. Il écrit beaucoup d'analyses de problème à présenter à des clients et, même si certains rapports viennent avec un modèle déjà fait (à l'université ou au travail), il admet que la structure de texte qu'il a apprise dans ses cours obligatoires de littérature lui sert (« J'ai même continué à l'appliquer dans mes rapports »). Pour ce qui est des lectures, elles sont essentiellement en anglais puisque le domaine de l'informatique l'est lui aussi, alors ses cours de littérature ne l'ont pas préparé à cet aspect de son travail. Ce qu'il retient de ses cours, en termes d'habiletés, c'est d'avoir appris à « formaliser [s]a critique et [s]on analyse de texte ». Il admet aussi qu'il est « intéressant de savoir » des connaissances comme ce qui est enseigné en littérature québécoise, en communication, et d'approfondir l'histoire littéraire, mais il base cette opinion sur les questions posées pendant l'entretien et non à partir de lectures littéraires marquantes.

Pour résumer, la dimension épistémique est peu présente dans le rapport à la lecture littéraire de David. Il « [s]e souvien[t] qu'il y avait des bons livres », pas de leur titre, leur auteur ou leur histoire. Il a surtout appris à structurer sa pensée dans ses cours et ce n'est pas vraiment par le biais des lectures littéraires.

1.3.4 *La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire*

Chez David, la dimension praxéologique occupe une place assez importante dans son rapport à la lecture littéraire. Même s'il lit « beaucoup moins », il « li[t] encore », environ une fois par mois, pendant quelques heures. Ce temps consacré à la lecture lui procure du plaisir, de la détente, du divertissement. Il lit des classiques (Alexandre Dumas, Charles Dickens), des romans policiers, des récits fantastiques. Il a une affection particulière pour le fantastique. Il aime l'éventail de possibilités que ce style offre à l'imaginaire. La lecture est un plaisir qu'il redécouvre, qu'il savoure dans un hamac l'été. Peu importe le style, David aime découvrir, décrocher grâce à une bonne histoire et s'attacher aux personnages. Il choisit parfois ses lectures en fonction de ses autres passions. Il a lu *The Witcher* (Andrzej Sapkowski) à cause du jeu vidéo lui étant associé et *Altered Carbon* (Richard Morgan) à cause de la série télévisée qu'il avait regardée. Qu'elle soit littéraire ou non, la lecture doit être passionnante pour lui. C'est pourquoi il affectionne Dumas et Dickens, qui racontent surtout des aventures, et a moins aimé *Germinal* de Zola (« j'ai trouvé ça cru pour rien »). De son passage au cégep, il ne se souvient pas d'une lecture en particulier, mais il garde un souvenir très positif de ses cours obligatoires de littérature, des « découvertes littéraires » qu'il a faites, il se souvient « qu'il y avait des bons livres ».

1.3.5 *Synthèse du rapport à la lecture littéraire de David*

En résumé, le rapport à la lecture littéraire de David est principalement guidé par la dimension sociale, suivie de près par la dimension subjective. L'influence de ses grands-parents et de ses parents a profondément marqué son enfance, l'a prédisposé à aimer la lecture, le français, l'école en général et les nombreuses lectures qui l'ont ensuite passionné ont contribué à le gagner. Qu'il s'agisse de bandes dessinées, de romans fantastiques ou de classiques de la littérature française, David se sert de la lecture pour s'émerveiller de l'imagination d'un auteur et se plonger dans son univers.

Ainsi, pour stimuler David en classe, un enseignant ou une enseignante de littérature a peu à faire. La plupart des lectures sont intéressantes pour cet étudiant. On peut supposer que les lectures plus arides, plus complexes, seront bien accueillies si l'œuvre est présentée avec un peu de passion. Il reste que David « aurai[t] aimé qu'il y ait de la création » et « essayer plusieurs genres, voir tous les spectres de la littérature possibles ». C'est un jeune homme qui aime découvrir et apprendre, la variété devient donc une source d'attrait.

Soulignons que David s'éloigne beaucoup du profil habituel des étudiants faisant partie de son programme d'études. En effet, de son entretien, il ressort que les étudiants et les rares étudiantes (quand il y en a!) en Techniques de l'informatique ne sont pas réputés pour leur habile maîtrise du français ou leur intérêt pour la littérature : **« Dans tes collègues de classe, en informatique, est-ce que les autres étaient bons en français?** Il y en avait une. Elle avait fait avant un Bac en littérature » et la plupart du temps, ils baignent dans un milieu plus anglophone : « L'informatique, c'est un domaine international et tout est en anglais, partout. » David est un bon exemple pour illustrer les lacunes de la méthode de recrutement employée. Puisque le sujet de la recherche, le rapport à la lecture littéraire, a été mentionné dans le courriel d'invitation envoyé à tous les diplômés, David a été d'emblée poussé à se proposer en raison de sa grande passion pour la littérature, mais il détonne un peu dans sa cohorte.

1.4 Le portrait d'Emma (Techniques de soins infirmiers)

Emma est une jeune femme de 29 ans qui a fait un retour aux études. Après son secondaire, elle s'était inscrite à Québec dans le programme de Techniques de gestion hôtelière dans lequel elle a vite perdu son intérêt. Elle n'a pas fini sa formation. À 24 ans, après s'être fait hospitaliser pendant une semaine et demie, le contact avec le personnel soignant de l'hôpital lui a donné l'envie de s'inscrire en Soins infirmiers au Cégep de Victoriaville et elle a été acceptée. Elle fait présentement un DEC-BAC à l'Université du Québec à Trois-Rivières. La lecture fait partie de sa vie, surtout grâce à l'influence de sa mère. Même si elle lit beaucoup moins qu'avant, car son travail est

très prenant, elle valorise cette activité et y trouve des bienfaits. Il en est de même avec sa formation collégiale et ses cours obligatoires de littérature. Elle y a appris plusieurs choses qui ont fait d'elle une personne instruite et professionnelle.

1.4.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

La dimension subjective du rapport à la lecture littéraire d'Emma est particulièrement dominante et s'actualise de plusieurs façons. Son histoire personnelle et scolaire est marquée par de nombreux intérêts, de nombreuses émotions et de nombreuses quêtes de sens. La lecture lui sert généralement à se divertir et à se détendre, mais les livres ont aussi été des objets suscitant la curiosité, permettant d'apprendre, de réfléchir, d'analyser, de sortir de sa zone de confort. Pour Emma, la lecture littéraire remplit plusieurs rôles.

1.4.1.1 La lecture littéraire comme moyen de se divertir

Il est possible de qualifier Emma de bonne lectrice. Plus jeune, elle a été attirée par l'apparence des ouvrages. Plus un livre était gros, rempli d'images, plus il suscitait sa curiosité. Elle a lu des encyclopédies et des romans jeunesse populaires, comme les *Harry Potter*. Elle prenait du plaisir à vivre les aventures des personnages ou à détailler les images. Les images semblaient nourrir son imaginaire : « Comme enfant du primaire, j'aimais les gros livres avec des grosses images. » Une fois adulte, Emma s'est tournée vers les sagas pour faire durer le plaisir. Elle affirme : « Quand il est bon, ça finit trop vite, juste un livre. [...] tu en trouves un bon dans lequel tu embarques et [...] pour moi qui a été habituée de lire, 200 pages ce n'est pas long. Après deux jours, j'ai passé à travers. Donc, il finissait toujours trop vite. » Elle lit pour « le divertissement, la détente ». Pour elle, la lecture apporte « un peu la même chose que quand tu écoutes un film. Tu ne sais jamais ce qui s'en vient, alors tu peux avoir une belle surprise. » La lecture lui apporte donc des moments de détente et des émotions variées.

1.4.1.2 La lecture littéraire comme moyen d'analyser la société

En quatrième secondaire, après la lecture d'*Aliss* de Patrick Senécal, Emma a découvert que la lecture pouvait avoir d'autres rôles que détendre et divertir. Son enseignant lui « a fait connaître une autre littérature qui était très intéressante ». Que ce soit avec *Aliss* ou avec *Madame Bovary*, son enseignant a fait des liens avec la société (la maladie mentale ou le rôle des femmes) et Emma a été fascinée par cet aspect de la lecture littéraire : celui de pouvoir utiliser la lecture comme grille d'analyse pour la société. C'est d'ailleurs ce qui a continué à la stimuler pendant ses études. Au cégep, Emma

aimai[t] les lectures obligatoires qui attisaient l'intérêt. [Elle] aimai[t] que les lectures soient variées et qu'elles [la] sortent de [sa] zone de confort. En 102, les quatre livres étaient complètement différents et [elle] les a tous bien analysés, en profondeur. [...] Tant qu'à lire un livre, aussi bien l'analyser comme il faut.

La lecture donnait maintenant lieu à des réflexions, elle bousculait les perceptions, elle développait l'esprit analytique. Emma ajoute également qu'une des forces des cours de français était « de rendre la lecture moins individuelle. Ça [pouvait] être un travail réflexif de groupe. » Par le travail d'équipe, les échanges, la lecture est devenue une activité d'apprentissage marquante puisque les étudiants avaient la sensation d'avoir fait ressortir le sens, le message, l'intention de l'auteur par eux-mêmes, ils se sont impliqués plutôt que de réécrire ce que le ou la professeur(e) désirait sans se poser de questions.

Bref, les premiers contacts d'Emma avec la lecture avaient pour but de nourrir son imaginaire et de la divertir. D'ailleurs, c'est encore une sensation qu'elle recherche : la plupart des œuvres qu'elle lit maintenant adulte lui servent à s'évader, à se détendre, et ces fonctions caractérisent le plan personnel de son rapport à la lecture. Toutefois, pour Emma, la lecture *scolaire*, imposée, enseignée peut, si elle est bien abordée, donner lieu à beaucoup d'intérêt, des discussions passionnantes, des réflexions sociales. Par l'analyse en profondeur, elle « retirait quelque chose de la lecture ». Ce rôle que remplit la lecture littéraire contribue à enrichir les plans personnel et professionnel d'Emma en développant sa capacité à analyser et son ouverture

d'esprit, mais ces effets ne semblent pouvoir se produire que par la démarche pédagogique de l'enseignant et le contexte particulier de la classe qui deviennent guide et lieu d'échanges.

1.4.2 La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire

Chez Emma, c'est la dimension sociale qui occupe la place la plus importante pour définir son rapport à la lecture littéraire. En effet, sa mère, ses amies et ses enseignants ont largement contribué à élargir son champ d'intérêt, à la stimuler et à lui faire découvrir des lectures mémorables.

1.4.2.1 Un cercle social riche en suggestions

La relation entre Emma et sa mère s'est en partie construite autour de la lecture. La mère d'Emma « a toujours lu ». Que ce soit pendant le primaire ou pendant le secondaire, le partage de livres entre mère et fille était régulier : « souvent elle lisait un roman et me le prêtait après. Je faisais la même chose avec elle. On a lu beaucoup de trilogies. On est bonnes là-dedans, dans les séries de plusieurs tomes de livres [...] on les lisait un après l'autre ensemble. » En plus du partage, la mère d'Emma a instauré l'habitude : « le soir, on avait nos émissions [...] mais après ma mère fermait la télé et elle ouvrait son livre. Ou bien, on prenait l'autobus et elle ouvrait son livre. Elle en avait toujours un qui traînait. Veut, veut pas, je faisais pareil, je traînais mon livre. » Emma mentionne même que les lectures les plus marquantes de son adolescence sont des livres qu'elle a lus à la maison, avec sa mère, plutôt que des lectures scolaires obligatoires. À cela s'ajoute l'influence des amies. Lorsqu'Emma était au primaire, ses camarades de classe aussi ont partagé leurs goûts littéraires et c'est ainsi qu'elle a lu la série *Aurore*, de Virginia C. Andrews. Les suggestions de lectures étaient donc nombreuses dans son cercle social et ont contribué à développer sa passion.

1.4.2.2 Des enseignants qui guident la lecture

Le rapport à la lecture littéraire d'Emma a été profondément transformé en quatrième secondaire. Alors que pendant les trois premières années, « [ç]a a été difficile, les cours

de français au secondaire [...] parce qu'[elle] n'[a] pas eu d'enseignants vraiment dévoués à leur tâche », la perception d'Emma sur la lecture scolaire (et littéraire) a complètement changé lorsqu'elle a lu et analysé *Aliss* de Patrick Senécal. Cette lecture, de même que l'enseignant qui l'a imposée, sont restés gravés dans sa mémoire. Emma a aimé « la façon dont les thèmes étaient abordés », le fait que « tous les sujets étaient abordés sans tabou » et que « les sujets abordés étaient concrets et actuels pour des jeunes de 16 ans ». Le professionnalisme de son enseignant, mais surtout le fait de pouvoir faire des parallèles entre des passages de l'histoire et la vraie vie (les drogues Micro et Macro qui peuvent être une métaphore des gens atteints de maladie mentale), ont rendu son expérience de lecture inoubliable. À cela s'ajoutent les nombreuses discussions. L'œuvre a été analysée en classe, là où chacun pouvait donner son avis, mais l'œuvre a aussi été discutée hors classe, entre camarades. La lecture devenait plus qu'une activité individuelle axée sur le divertissement; elle devenait une activité collective qui suscitait la réflexion, et ce, grâce à l'approche de son enseignant. Cette situation s'est reproduite au cégep. Dans son deuxième cours de français, *Littérature et imaginaire*, Emma a lu quatre œuvres très différentes les unes des autres et « c'était intéressant parce qu'on retirait quelque chose de la lecture, on faisait une analyse en profondeur [...] la lecture progressive et les discussions le[s] rendaient intéressant[es]. » De plus, « [c]e que [son enseignante] demandait dans son cours, elle l'a rendu concret », elle a fait des liens entre le contexte et l'œuvre, elle a donné une grille d'analyse claire et elle voulait être convaincue par les arguments de ses étudiants et ses étudiantes. Ainsi, la lecture était encore une fois plus collective, axée sur la réflexion et la discussion, elle permettait de mieux comprendre la société de l'époque et servait à réaliser une tâche claire. Son enseignante servait de guide dans cette démarche et c'est ce qui a transformé le rapport à la lecture littéraire d'Emma : avec un bon enseignant, il devenait possible d'apprécier une œuvre qui s'éloignait de ses goûts habituels, il devenait possible de retirer plus que du divertissement des lectures.

En somme, la dimension sociale s'actualise de deux façons chez Emma. La première, l'influence positive de sa mère et de ses amies qui lui ont fait découvrir

plusieurs lectures et qui ont instauré l'habitude de la lecture, rejoint principalement le plan personnel. En effet, Emma lisait pour s'évader, pour passer le temps, pour partager. La seconde, l'influence positive de certains enseignants qui ont agi à titre de guides, rejoint les plans personnel et professionnel. Emma a vécu la lecture comme une expérience collective et réflexive qui lui a permis de mieux comprendre la société et la tâche d'écriture qui accompagnait la lecture. Elle s'est donc développée sur le plan personnel en constatant que la lecture littéraire pouvait faire plus que divertir et sur le plan professionnel en développant des connaissances et des habiletés en histoire littéraire et en écriture.

1.4.3 La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire

Dans le rapport à la lecture littéraire d'Emma, la dimension épistémique est celle qui semble le mieux distinguer les volets personnel et professionnel. Les cours obligatoires de littérature au cégep lui ont permis d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés qui l'ont aidée dans la poursuite de ses études et qui lui ont permis d'être fière de la personne qu'elle est devenue, de se sentir crédible et professionnelle.

1.4.3.1 Des outils pour les études supérieures

Dans ses cours obligatoires de littérature, Emma a développé plusieurs compétences, entre autres, celles d'analyser en profondeur et de travailler en équipe. La lecture littéraire la faisait généralement sortir de sa zone de confort et la préparation aux rédactions imposait des périodes de réflexion, souvent effectuées à plusieurs, pour bien construire son argumentation. Par contre, interrogée sur ce qu'elle a retiré de ces cours, Emma répond plutôt qu'elle a « surtout appris à gagner une certaine aisance pour écrire, un peu par rapport à la structure. [Elle a] appris à appliquer une méthode. Ce n'était pas identique à l'université, mais ça revenait au même. » Par conséquent, malgré tout l'intérêt qu'elle a pu avoir pour certaines de ses lectures imposées, pour l'analyse et la compréhension de texte, sa conception des savoirs et des savoir-faire reste que les cours

obligatoires de littérature lui ont appris à écrire un bon texte, bien structuré, compétence qu'elle a apprécié avoir développé, une fois rendue à l'université, car elle l'a réinvestie.

1.4.3.2 La culture générale et ses effets sur la crédibilité

Avec le recul et l'expérience, Emma sait exactement quoi répondre si on lui demande l'utilité de ses cours obligatoires de littérature dans sa formation collégiale :

Ton discours change en fonction de ton degré d'études. Sans les cours de français et de philosophie, tu n'es pas en mesure d'évaluer des situations de façon professionnelle dans ton métier. [...] Que ce soit pour t'exprimer, pour envoyer une lettre, pour parler à un patient... à l'université, c'est hyper important le français. C'est un critère primordial. Ça te donne de la crédibilité et te permet de paraître professionnel, tout est dans l'image que tu projettes, surtout dans le domaine de la santé où les gens n'ont pas de connaissances et ne sont pas capables d'avoir un jugement critique. Ils doivent se fier à ce que tu dis. Il faut parler de façon sécurisante, avoir de l'assurance, savoir vulgariser pour créer un lien de confiance.

Ainsi, les analyses réalisées en classe par Emma, à partir de lectures littéraires, ont permis de développer ses compétences en expression orale et écrite qui ont grandement affecté l'image qu'elle projette. Par sa culture générale, mais surtout sa capacité à analyser des situations, des comportements, des personnalités (« Le but du cégep, c'est d'augmenter tes capacités d'analyse, tes compétences au niveau du langage »), Emma a beaucoup plus d'assurance et se sent crédible dans son métier. Elle sait s'adapter à presque toutes les situations et s'exprimer professionnellement.

Bref, la dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire est fortement présente chez Emma, surtout sur le plan professionnel. La lecture littéraire lui a apporté une culture générale appréciable qui lui donne plus d'assurance, qui affecte positivement l'image qu'elle projette au travail, mais aussi dans la vie en général. De plus, les cours obligatoires de littérature lui ont permis de parfaire ses capacités d'analyse et de développer la qualité de son expression, autant orale qu'écrite, ce qui l'a aidée dans la poursuite de ses études et qui lui permet d'accroître sa crédibilité et son professionnalisme au travail.

1.4.4 La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire

Emma a longtemps été une grande lectrice. Elle aime la fiction, les séries de plusieurs romans. Ses goûts se tournent souvent vers les œuvres fantastiques, comme les *Harry Potter* ou *Le Chardon et le Tartan*. Jeune, elle lisait avec sa mère dans l'autobus, dans les salles d'attente, le soir après leurs séries télévisées. Adulte, elle lit quand elle a le temps, chez elle où quand elle donne des soins à domicile. En fait, elle lit chaque fois qu'elle en trouve le temps, car c'est une activité qu'elle affectionne. Elle lit pour le divertissement et la détente. Avant le cégep, l'université et son travail d'infirmière, elle pouvait lire un livre par mois. Maintenant, sa fréquence s'est réduite à un livre par année. Elle espère retrouver le temps de lire. Elle a toujours un livre d'entamé, qui traîne quelque part et dont elle peut lire une dizaine de pages quand elle trouve le temps. La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire est donc assez présente puisqu'elle définit le type de lectrice qu'Emma est au quotidien, chez elle, sur le plan personnel plutôt que sur le plan professionnel.

1.4.5 Synthèse du rapport à la lecture littéraire d'Emma

Somme toute, le rapport à la lecture littéraire d'Emma est diversifié et complexe. Sur le plan personnel, ce sont les dimensions subjective et sociale qui sont les plus influentes alors que sur le plan professionnel, ce sont les dimensions sociale et épistémique. Emma lit principalement pour se divertir. Sa mère et ses amies ont d'ailleurs contribué à enrichir ce divertissement par de nombreuses suggestions. Emma a vraiment beaucoup lu pendant son primaire et son secondaire. À la fin de son secondaire et au cégep, elle a découvert un nouveau rôle à la lecture : celui d'analyser la société. Cependant, ce n'est pas quelque chose qu'Emma fait par elle-même, c'est un travail réflexif de groupe qui doit être guidé par un enseignant ou une enseignante. Cette analyse de la société lui a tout de même permis de s'élever socialement, de mieux s'exprimer et de se présenter de manière professionnelle grâce à ses connaissances supplémentaires et à la crédibilité qui en découle.

Pour stimuler Emma dans un cours de littérature, il faut la sortir de sa zone de confort, mais de façon organisée. C'est-à-dire qu'il faut lui proposer des lectures différentes, qui abordent la société et les comportements selon des angles nouveaux, originaux, mais qu'il faut guider cette lecture par des questionnaires, des retours en groupe qui encouragent la participation de tous, des tableaux qui permettent de classer ces nouvelles connaissances et de s'en servir pour construire une argumentation cohérente. Emma apprécie quand la lecture littéraire a un but et qu'elle sent qu'elle en retire quelque chose, que ses réflexions l'ont changée, qu'elle s'est nourrie des réflexions des autres également. Elle aurait aussi pu être davantage stimulée si on lui avait fait prendre conscience des avantages de la culture générale et de la qualité de l'expression dans son métier d'infirmière.

1.5 Le portrait de Florence (Techniques de comptabilité et de gestion)

Florence est une jeune femme de 21 ans, originaire de Victoriaville, qui ne savait absolument pas dans quel programme s'inscrire au cégep. Comme elle avait toujours aimé les mathématiques, elle les a associées à la comptabilité. Puis, elle a réalisé pendant ses études que ces deux concepts étaient un peu éloignés, mais elle est restée dans son programme parce qu'elle aimait ses cours. Elle travaille présentement chez Armatures Bois-Francis à Victoriaville. Florence est également la quatrième d'une famille de quatre et elle a dû voir, au primaire, une orthopédagogue en raison de problèmes liés à la lecture et de consonnes qu'elle inversait. Pour elle, la lecture a rarement été une activité plaisante. C'était plus souvent qu'autrement une tâche ardue, une source d'angoisse ou un fardeau dans son horaire d'études déjà chargé. Elle a quand même lu quelques livres qui l'ont passionnée, mais pas assez pour qu'elle poursuive cette activité au quotidien.

1.5.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

La dimension subjective est, de loin, la dimension la plus présente dans le rapport à la lecture littéraire de Florence. La lecture a fait vivre une myriade d'émotions

à Florence, généralement plus négatives que positives, raison pour laquelle son histoire personnelle et scolaire a eu une influence majeure sur la pratique de la lecture et la valeur qui lui est accordée.

1.5.1.1 La lecture littéraire comme source de divertissement

C'est vers la fin de son secondaire que Florence a fait des lectures qui l'ont marquée. Plus jeune, elle essayait de choisir des œuvres courtes, les plus faciles à lire possible, mais en 4^e secondaire et en 5^e secondaire, elle a fait quelques découvertes littéraires. Elle était surtout captivée par les romans d'amour contenant du suspense, les récits avec des fins surprenantes : « Souvent, j'étais attirée par les histoires d'amour, les histoires qui te donnent envie de toujours savoir ce qui va se passer, qui te font dire "oh my god". Les livres qui déguisent l'histoire en quelque chose que tu dois apprendre, je n'aime pas ça. Mais les suspenses, j'adore ça. » Dans ce genre, il y a deux œuvres dont elle se souvient bien, il s'agit de *Et si c'était vrai* de Marc Levy et de *Parce que je t'aime* de Guillaume Musso. Avec le premier, elle « arrivai[t] dans [s]on cours de français et [elle] n'arrivai[t] même pas à [s]e concentrer, il fallait qu'[elle] lise, [elle] voulais[t] savoir comment ça allait finir. » À propos de *Parce que je t'aime*, Florence affirme : « J'ai même pleuré. Je pense que c'est la seule fois de ma vie que ça m'arrivait. Je capotais tellement que je suis allée le dire à ma mère. Je ne comprenais pas que je pleurais parce que j'avais *lu un livre*, je ne comprenais pas que ça m'arrivait. » D'ailleurs, le fait d'avoir le choix de lire à peu près ce qu'elle voulait au secondaire a grandement contribué à lui faire apprécier la lecture. Elle a fait des découvertes qui rejoignaient ses champs d'intérêt. Une fois adulte, cet intérêt s'est beaucoup estompé. Elle ne va plus à l'école pour se faire imposer des lectures ou, du moins, des périodes de temps consacrées à la lecture, ce qui fait que c'est une pratique qu'elle a perdue.

1.5.1.2 La lecture littéraire : cause d'angoisse et de désintérêt

La lecture a suscité plus d'émotions négatives que d'émotions positives dans la vie de Florence. Ça a commencé très jeune, au primaire, avec ses difficultés d'apprentissage : « j'avais beaucoup de difficulté à lire les mots. Pour moi, lire un livre, c'était plus long

que pour les autres. [...] je parle un peu sur le bout de la langue et j'avais de la misère avec mes syllabes. Moi, les v et les f étaient inversés et quand je lisais, je ne saisisais pas le sens. » Elle a vu une orthopédagogue, mais elle s'est toujours sentie en décalage avec les autres élèves : elle lisait moins vite, était très angoissée à l'idée de lire à voix haute en classe, comprenait moins facilement les textes par rapport aux autres... Au secondaire, grâce aux lectures plus captivantes et aux rédactions somme toute assez simples (elle rédigeait des critiques), elle s'est sentie meilleure, mais au cégep, les lectures imposées et la charge de travail l'ont menée à complètement se désintéresser de la lecture :

Je vais être honnête, je n'ai jamais fini un livre au cégep. J'ai souvent lu en diagonale parce que tout le monde me disait que c'était ça le truc et admettons que j'étais ben mal prise, je prenais une page au hasard pour trouver une figure de style et je choisisais mes citations comme ça. Je lisais des résumés sur Internet. Pour vrai, je n'avais tellement pas le temps pour les lire ces livres-là. J'étais trop lente ou c'était trop difficile à suivre.

D'ailleurs, si on l'interroge sur ce qu'elle a le moins aimé de ses cours obligatoires de littérature au cégep, Florence répond : « Lire des livres ». Il faut donc comprendre que la lecture littéraire constituait une cause de stress, d'ennui, elle était une activité difficile qui nuisait à l'avancement des autres cours de sa technique. Après le cégep, elle a lu quelques livres, comme la série *Hunger Games*, mais ce n'est pas une activité que Florence valorise ou apprécie.

En somme, la dimension subjective s'actualise de deux façons : de belles découvertes d'un côté et de l'angoisse et du désintérêt de l'autre. Elle touche au plan personnel du rapport à la lecture littéraire.

1.5.2 La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire

La dimension sociale, quant à elle, n'occupe pas une grande place dans le rapport à la lecture littéraire de Florence, si ce n'est pour la découverte de quelques livres. En effet, son entourage l'a peu ou pas encouragée à lire et elle a côtoyé très peu

d'enseignants ou d'enseignantes marquants pendant son parcours scolaire, du moins pas en ce qui a trait à la pratique de la lecture.

Dans son cercle social, Florence a une mère qui lit un peu, surtout des livres spirituels, un père et deux sœurs qui lisent beaucoup, l'une d'entre elles est d'ailleurs enseignante, mais ils ne l'ont pas particulièrement incitée à lire : « La seule chose, dans mon cas, c'était qu'en arrivant de l'école, je devais faire mes devoirs. Mais mes parents ne m'obligeaient pas à lire, ils savaient que je n'aimais pas vraiment ça. » Il est possible qu'elle ait lu la série *Hunger Games* selon la suggestion de son père, mais l'influence familiale se limite à cela. La source de lectures potentielles la plus riche pour Florence, à l'exception des livres empruntés à la bibliothèque au secondaire, c'est le Wal-Mart : « quand j'ai essayé d'en lire, c'était admettons quand je faisais des commissions, tsé au Wal-Mart, il y a beaucoup de livres au centre du magasin? Je me fiaais pas mal à la pochette. Comme ils n'étaient pas chers, je les achetais et des fois, j'en finissais des petits. »

Le cercle scolaire, lui, a mené Florence vers quelques lectures un peu marquantes. Effectivement, elle a beaucoup apprécié, au secondaire, la lecture du roman *Et si c'était vrai...* de Marc Levy. C'était une suggestion de son enseignante de français et elle l'avait emprunté à la bibliothèque. Dans son souvenir, les lectures étaient plus libres au secondaire, elle pouvait souvent choisir ce qui l'intéressait, ce qui est un souvenir positif. Toutefois, elle mentionne également que « [c]omme [elle] avai[t] des difficultés, on aurait dit que les profs de français ne [l]'aimaient pas vraiment ». Son premier cours de littérature, à sa première session de cégep, était avec une enseignante réputée pour donner un cours difficile. Pour Florence, la matière était incompréhensible et elle ignore comment elle a réussi à avoir la note de passage. Les lectures imposées dans ses cours de français ne l'intéressaient pas, étaient difficiles à comprendre, et elle n'avait pas le temps de les réaliser. La seule œuvre qu'elle a terminée était *Les Belles-Sœurs*, en littérature québécoise, car elle était courte et les dialogues étaient accessibles, faciles à lire, et les seuls enseignants qu'elle a appréciés étaient ceux qui faisaient de courts résumés des lectures, car cela lui facilitait la tâche.

Elle aimait aussi les travaux scolaires en équipes, car elle pouvait voir le résumé des autres élèves, ou voir comment ils pensaient. Bref, puisque la lecture est une activité qui exige beaucoup d'efforts pour Florence et qu'elle avait un horaire chargé dans son programme d'études, elle se serait bien passée de ses cours obligatoires de littérature ou, du moins, des lectures trop complexes qu'il fallait y réaliser.

1.5.3 La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire

S'il y a une habileté que Florence aurait voulu réellement développer dans ses cours de littérature et qu'elle n'a pas vraiment travaillé, c'est la qualité du français écrit : « Des fois, je réalise que je fais des erreurs vraiment graves quand je me relis. Je trouvais ça un peu niaiseux [...] qu'on fasse l'épreuve uniforme où la grammaire est super importante, je pense que c'est 30 fautes maximum, quand on n'avait même pas révisé les bases dans nos cours. » Elle travaille avec les chiffres, elle s'occupe de la paie et fait un peu de facturation, elle affirme donc que « [s]on travail, ce n'est pas de regarder si [elle] fai[t] des fautes ou pas. » De plus, elle travaille dans le domaine de la construction où peu de gens ont un bon français écrit, mais Florence reconnaît tout de même que « quand tu écris à ton directeur, c'est le fun de bien écrire, sinon tu parais vraiment mal. » Il y a aussi ses collègues de travail plus âgées qui la corrigent constamment et Florence sent qu'elle se fait juger, qu'elle est « la petite jeune qui ne sait pas écrire ». Elle a « surtout peur à dans dix ans, quand une nouvelle génération va arriver sur le marché du travail. [...] [Elle] ne ser[a] pas meilleure, et eux ils peuvent être meilleurs ou pires qu'[elle], [elle] ne le sai[t] pas. » Pour elle, la qualité du français écrit lui donnerait peut-être un peu plus de prestance ou de crédibilité.

La connaissance qu'elle a retenue de ses cours de littérature, ce sont les figures de style. Pour Florence, elles servent un petit peu : « ça nous a ouvert l'esprit, tu comprends que ce qu'il veut dire, ce n'est pas réellement ce qu'il dit. J'ai appris à penser et à voir comment les autres peuvent penser. Sur le coup, ça ne paraît pas, je m'en suis rendu compte plus tard. » Toutefois, en ce qui concerne la culture générale associée à l'histoire littéraire, Florence est catégorique : « ça ne me sert à rien ». Ce

qu'elle reproche à ses lectures littéraires et ce qu'elle a trouvé vraiment difficile, c'était qu'« il fallait comme trouver l'esprit du livre [...], il fallait toujours aller plus loin, aller de l'autre bord, pas juste comprendre l'histoire. » Cet aspect lui a nui parce que ça a enlevé tout le côté ludique et divertissant à la lecture. Elle devait être attentive et se poser des questions, elle ne pouvait pas se laisser aller dans l'histoire. D'ailleurs, les histoires étaient rarement captivantes puisqu'elles devaient justement susciter la réflexion.

1.5.4 La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire

Chez Florence, il est possible de dire que la dimension praxéologique est très peu présente, voire inexistante. Florence pratique la lecture extrêmement rarement : « je lis quand je n'ai vraiment rien à faire ». À part des livres sur les automobiles qui appartiennent à son amoureux, il n'y a pas de livres à l'endroit où elle vit. Elle a laissé les quelques livres qu'elle possède chez ses parents. Elle n'a donc pas vraiment d'habitudes de lecture. Il n'y a pas de lieux propices pour cette activité, ou d'objectifs précis, ou même de temps et de fréquence y étant associés. Elle a déjà lu, au secondaire, mais maintenant adulte, son quotidien n'inclut pas cette activité :

Je me rappelle, au secondaire, on lisait beaucoup de bons livres, qu'on pouvait choisir, je rentrais dans l'histoire et j'adorais ça. Mais là, aujourd'hui, c'est de trouver le temps de lire, on dirait. Au cégep, on ne lisait pas des livres qu'on avait choisis. Des fois, j'essaie de rentrer dans un livre, mais on dirait que j'aimerais ça qu'il se finisse en une journée, le temps que j'ai pour le lire... Donc ça ne marche pas...

En somme, la lecture est une activité de dernier recours, quand Florence a vraiment du temps à tuer, et si le roman n'est pas intrigant, s'il ne la tient pas en haleine à peu près en tout temps, elle ne le terminera pas.

1.5.5 Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Florence

Pour résumer, la dimension la plus dominante dans le rapport à la lecture littéraire de Florence est la dimension subjective. Elle a déjà aimé lire, au secondaire,

mais la lecture en général est source d'appréhension et de déplaisir. Florence n'a pas vraiment d'habitudes de lecture, ou d'objectifs autres que tuer le temps, bien qu'elle ait des genres préférés : les romans d'amour et les suspenses. Son cercle social et son cercle scolaire l'ont peu influencée, même que les cours obligatoires de littérature au cégep l'ont surtout découragée, et elle a retenu les figures de style, qui lui servent occasionnellement à se rendre au deuxième degré de lecture dans certains textes.

Il aurait été difficile de motiver Florence en classe. Elle se sentait ralentie par ses difficultés d'apprentissage, elle avait des sessions de cours chargées, elle s'est souvent « demandé si c'était des cours nécessaires » et a mentionné que pour l'étudiante qu'elle était au cégep, il y avait « d'autres choses qu'[elle] trouvai[t] plus importantes ». Peut-être que si la première œuvre de chacun de ses cours avait été vraiment intrigante, elle aurait été gagnée et se serait forcée pour lire les autres lectures obligatoires. Toutefois, il aurait fallu des récits courts, faciles à comprendre et beaucoup l'accompagner dans le processus d'analyse, qu'elle trouvait compliqué. Elle aurait préféré écrire des critiques comme au secondaire. Ainsi, en variant les évaluations sommatives, en ne mettant pas l'accent que sur la dissertation, Florence aurait peut-être eu un peu plus l'impression d'avoir une chance de réussir son cours.

1.6 Le portrait de Gabriel (Techniques de comptabilité et de gestion)

Gabriel est un jeune homme de 25 ans originaire de Victoriaville. En raison d'un trouble du déficit de l'attention, il a souvent eu de la difficulté à l'école. Il a complété son 4^e et son 5^e secondaire au CIFIT⁴ en même temps qu'un DEP en électromécanique. Après, il s'est inscrit en Technologie de l'électronique industrielle, mais il ne se sentait pas à sa place. Comme son père possédait une entreprise, Gabriel a trouvé logique de s'inscrire en Comptabilité et gestion et il a complété sa technique. Il est plus attiré par le côté « gestion » que par le côté « comptabilité »; il a besoin de bouger au travail, qu'il y ait de l'action, c'est pourquoi il aime son travail de

⁴ Centre intégré de formation et d'innovation technologique. Les cours du programme de Technologie de l'électronique industrielle du Cégep de Victoriaville se donnent dans cette bâtisse.

coordonnateur logistique chez Excavation Tourigny. La lecture est une activité qu'il pratique assez rarement, mais il en retire un certain plaisir. Il est d'un naturel curieux et lorsqu'il lit, c'est pour apprendre de nouvelles choses. Il n'aime pas la fiction.

1.6.1 La dimension subjective de son rapport à la lecture littéraire

Le parcours de lecteur de Gabriel a été assez cahoteux. Au primaire, la seule façon de le faire lire était les bandes dessinées. Il avait besoin d'images pour former l'histoire dans sa tête. Encore aujourd'hui, il a de la difficulté à se représenter une histoire seulement avec les mots. Quand il feuillette une revue, il est d'abord attiré par les images ou les noms connus. Il ne se souvient pas de la majorité des livres qu'il a lus au primaire et au secondaire : « je les lisais juste pour les examens ». En ce qui concerne les livres du cégep, il dit : « ça n'a pas été facile ». Parfois, il « réalisai[t] qu'[il] n'étai[t] pas capable de poursuivre [...], ça [lui] demandait beaucoup de travail dans [s]a tête ». Il admet aussi ne pas tous les avoir lus au complet. À part deux romans de Patrick Senécal qui l'ont marqué à la fin de son secondaire parce qu'ils étaient vraiment différents de tout ce qu'il avait lu et qu'il les a dévorés, Gabriel n'a pas vraiment de souvenirs positifs ou marquants de ses lectures scolaires. Il est un jeune homme qui n'arrête jamais, qui bouge constamment, alors « [s'] asseoir pour lire un livre, ce n'est vraiment pas dans [s]es habitudes. », sauf le soir, pour relaxer un peu.

1.6.1.1 La lecture littéraire comme source de découvertes et d'apprentissages

Il reste que Gabriel lit quand même, à l'occasion, pour le plaisir. Ainsi, son histoire personnelle et scolaire a grandement affecté son rapport à la lecture littéraire. Après Patrick Senécal, c'est seulement au cégep qu'il a relu pour le plaisir et ce n'était même pas une lecture obligatoire. Il a lu la biographie de Steve Jobs par lui-même. Il aimait voir tous les chemins par lesquels cet entrepreneur a dû passer, il aimait en apprendre sur son vécu, voir comment il avait évolué. L'évolution est aussi ce qui l'attire dans les livres d'histoire qu'il a lus. En effet, Gabriel se passionne pour l'histoire, il aime que la lecture le transporte dans des lieux où il ne peut pas aller et il aime « voir à quel point on a évolué ». Il lit pour satisfaire sa curiosité et apprendre des choses. Il affirme : « Il

faut que ma lecture m'apporte quelque chose. » La fiction ne l'intéresse donc absolument pas. Il est touché par le vécu, le réel. Il donne un caractère utilitaire à la lecture qui doit lui apporter des nouvelles connaissances sur des sujets qui le passionnent.

En somme, la dimension subjective du rapport à la lecture littéraire de Gabriel se caractérise par son histoire personnelle (un trouble du déficit de l'attention) qui a influencé son histoire scolaire (les lectures étaient difficiles et ne suscitaient pas son intérêt) et il a fini par découvrir par lui-même, grâce à sa curiosité, qu'il se passionnait pour l'histoire et que certains livres pouvaient lui plaire malgré tout.

1.6.2 La dimension sociale de son rapport à la lecture littéraire

Gabriel a développé très jeune une aversion pour l'école en général à cause de son enseignant de troisième année. Ce dernier disait que « si tu n'étais pas bon à l'école, tu n'allais rien faire dans la vie. » Il a beaucoup affecté Gabriel, son estime, sa confiance, son désir de s'impliquer dans sa réussite. Et c'était un enseignant qui faisait beaucoup de français en classe, alors Gabriel a un peu pris la lecture en grippe. Dans tout son parcours scolaire, deux autres enseignants l'ont marqué. Il se souvient d'une enseignante de français au secondaire qui l'a aidé à structurer ses phrases et il se souvient de son enseignant du deuxième cours obligatoire de littérature parce qu'il était drôle, gentil, attachant par son côté un peu désorganisé et qu'il l'avait aidé à analyser ses textes. Gabriel se souvient avoir lu du fantastique dans son cours. En contrepartie, il ne se souvient pas de l'enseignant qui lui a fait lire Patrick Senécal. Bref, de ce côté, son rapport à la lecture littéraire est plutôt marqué par le désintérêt.

Sur le plan social, Gabriel est un jeune homme assez indépendant qui se laisse peu influencer par les autres. Il trouve ses intérêts par lui-même : « Pour me découvrir des passions, c'est vraiment plus moi qui ai fait mon chemin. » En ce qui concerne son entourage, il dit :

Mes amis ne lisent pas vraiment plus que moi. Côté famille, mon père ne lit pratiquement pas, il n'aime pas ça. Ma mère, elle, lit vraiment beaucoup. Encore aujourd'hui, elle va se chercher plusieurs livres. Ma sœur la même chose. Ma copine aussi lit beaucoup de livres.

Et quand on lui demande si ces gens et leurs habitudes l'ont influencé, il répond : « Pas vraiment. » Toutefois, son amour pour les *Tintin* vient de son père : « Il était un grand fan de *Tintin* et quand j'étais jeune, il nous faisait la lecture. » Et sa passion pour l'histoire, il la partage avec son frère : « Dans ma famille, mon plus jeune frère et moi, on a toujours aimé ça, l'histoire, comment c'est fait, comment certains ont vécu. Je ne sais pas pourquoi. Ça ne vient pas de mes parents, ça vient plus de nous. » Il serait donc possible d'affirmer que son frère et lui se sont un peu nourris l'un l'autre par rapport à cette passion, mais Gabriel a aussi été influencé par un youtubeur. Ce qui l'a poussé à acheter *Les explorations nocturnes* de Mamytwink, ce sont ses capsules sur YouTube : « Mamytwink, c'est un youtubeur, c'est vraiment quelqu'un de talent, ce sont ses capsules qui m'ont vraiment incité à lire le roman, ça avait l'air intéressant. »

Donc, la dimension sociale du rapport à la lecture de Gabriel est présente mais difficile à mesurer, Gabriel se déclarant lui-même comme quelqu'un d'indépendant et de peu influençable, mais certaines personnes ont tout de même eu un impact sur ses goûts. Elle se construit autour de l'influence des médias et de quelques influences familiales, même si Gabriel n'a d'abord pas aimé la lecture à cause de certains enseignants et qu'encore aujourd'hui, c'est une activité qu'il pratique peu.

1.6.3 La dimension épistémique de son rapport à la lecture littéraire

La dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire de Gabriel est presque inexistante, car les lectures desquelles il retire des savoirs et des savoir-faire sont rarement littéraires, elles sont généralement plus techniques. Dans ses cours obligatoires de littérature, Gabriel aurait voulu apprendre à mieux écrire, réviser des règles de grammaire, car il « aime ça quand c'est propre. [...] si un vérificateur ou la SAAQ débarquent, c'est plus professionnel quand il n'y a pas de fautes ». Il veut soigner son image, même si la personne à l'autre bout ne voit pas ses erreurs de

français. Il retient surtout qu'il a lu des « textes impossibles à lire » et il a été marqué par la rigidité de la structure de la dissertation : « On avait des plans [...] Il nous donnait une feuille, un peu comme en philo. [...] c'est loin. C'est là que tu vois qu'on ne s'en sert plus hein? Il y avait l'intro, le sujet amené... » Il est très difficile pour Gabriel de nommer une connaissance ou une habileté qu'il a retirée de ses cours.

Il admet tout de même qu'« [a]voir lu des textes compliqués en français, ça ne peut pas ne pas [l]'avoir aidé. » Il aurait donc développé certaines compétences en lecture et en écriture. Il semble également avoir développé son esprit critique, mais pas seulement au cégep : « Il y a le cégep, les cours de philo m'ont aidé. Ma mère et mon frère aussi. [...] Ça fait longtemps, nous, qu'on connaît les postes de télévision qui disent n'importe quoi. » Enfin, il a aussi affirmé : « Je réalise que sans mon cégep, je ne serais pas où je suis maintenant et que ça m'a... élevé, d'un certain sens. » Il reconnaît donc une valeur à sa formation. Il a acquis une prestance grâce à ses études, il a développé des compétences qui lui ont permis d'avoir une situation appréciable sur le marché du travail, donc il en a retiré des bénéfices, surtout sur le plan professionnel. Il reste que toutes ces aptitudes ne sont pas liées à des lectures littéraires précises réalisées en classe. C'est plutôt tous ses cours de cégep, autant sa formation générale que sa formation technique qui, par ricochet, l'ont transformé en quelqu'un de plus cultivé et plus critique (« Quand tu as une discussion avec quelqu'un ou quand tu vas quelque part, sans nécessairement montrer au monde que tu as une bonne culture générale, c'est le fun pour moi de constater que je sais des choses »).

Bref, la dimension épistémique du rapport à la lecture littéraire n'est pas vraiment présente chez Gabriel. Bien qu'il reconnaisse avoir développé des compétences en lecture, en écriture, sa culture générale et son esprit critique, aucune de ces habiletés n'est précisément liée à la lecture littéraire.

1.6.4 *La dimension praxéologique de son rapport à la lecture littéraire*

La dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire de Gabriel est principalement marquée par son caractère curieux. La lecture en soi fait peu partie des habitudes de Gabriel. Il dit qu'environ « une fois par mois [...] [il] peu[t] lire quelque chose de plus détaillé, disons dans le journal ou quelque chose comme ça. Pas juste un petit paragraphe, un article au complet. » Avec son déficit de l'attention, il ne lit pas beaucoup parce que c'est ardu pour lui, mais il aime lire. Il aime lire « des livres plus techniques, comme des revues qui parlent de machinerie », il lit beaucoup sur des sujets reliés à son travail, mais ce ne sont pas des lectures dites littéraires. À l'occasion, il va lire une dizaine de pages le soir, pour relaxer et, dans ces moments, il est plutôt intéressé par l'histoire. Le dernier roman qu'il a lu s'intitule *Les explorations nocturnes* de Mamytwink, qui relate des explorations de bateaux de guerre, de sous-marins abandonnés, de bunkers de la Deuxième Guerre mondiale... Gabriel aime découvrir, apprendre, donc il s'informe sur l'histoire et la mécanique, ce sont ses passions. L'une rejoint le plan personnel alors que l'autre rejoint le plan professionnel.

Par conséquent, la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire de Gabriel est très importante puisque les rares occasions où il pratique la lecture sont créées par ses types de textes préférés qui sont liés à ses passions.

1.6.5 *Synthèse du rapport à la lecture littéraire de Gabriel*

Pour résumer, le rapport à la lecture littéraire de Gabriel est principalement formé par les dimensions sociale et praxéologique, suivies de près par la dimension subjective. Gabriel s'est découvert des intérêts au fil des années, surtout parce qu'il est curieux, mais il lit spécifiquement au travail et le soir, pour se détendre de ses grosses journées. Ainsi, YouTube et son frère lui ont permis de faire quelques découvertes littéraires pour cette période de relaxation, mais la plupart de ses lectures ne sont pas littéraires, elles sont faites au travail et concernent le travail, comme des articles de

revue sur la machinerie. La lecture sert à apprendre, à satisfaire sa curiosité, elle rejoint surtout le plan professionnel.

Pour intéresser Gabriel en classe, il aurait fallu varier les textes à produire, ne pas seulement imposer des dissertations. Il aurait fallu également proposer des œuvres plus actuelles et parfois au choix, mais surtout, des œuvres plus accessibles. Gabriel garde un bon souvenir de ses profs passionnés et dynamiques, il n'a cependant pas gardé de souvenirs de ses lectures. Il a aussi eu l'impression d'apprendre à structurer ses idées, mais pas ses phrases. Alors un petit retour à la phrase de base et aux règles de grammaire l'aurait stimulé, car il aurait vu concrètement un impact sur lui-même et sur sa formation, il aurait reconnu l'utilité de ces apprentissages.

2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

2.1 Les grandes tendances selon le programme d'études

2.1.1 *Techniques de l'informatique*

Les diplômés du programme d'informatique, Benjamin et David, se rejoignent sur plusieurs points. Ils ont tous les deux développé leur amour pour la lecture très jeune, avec les bandes dessinées, les romans fantastiques et l'influence de leur famille. Ils ont tous les deux été marqués par des enseignants qui ont suscité leur intérêt. Ils ont tous les deux peu de souvenirs de leurs cours obligatoires de littérature à l'exception de la rigidité associée à la structure de la rédaction. Tous les deux accordent de l'importance à la qualité du français écrit. Par contre, deux différences majeures les caractérisent. D'abord, David n'a jamais perdu son amour pour la lecture. Même si adulte, il lit de moins en moins, il prend plaisir à pratiquer ce loisir et il a une opinion favorable des cours de français. Comme il était bon en grammaire et déjà intéressé par la littérature, ses enseignants se sont rapidement pris d'affection pour lui. Pour ce qui est de Benjamin, les cours de français au secondaire et au cégep sont synonymes de frustration et de lectures ennuyantes. Peut-être que sa maîtrise moins habile de la

grammaire est un facteur, peut-être aussi que les œuvres enseignées diffèrent grandement et ont affecté sa perception. Il reste que Benjamin éprouve de la haine pour la lecture littéraire scolaire alors que David est emballé par cette dernière. Ensuite, l'autre différence entre ces deux diplômés est le but de leurs lectures, leur quête de sens. Avec la maturité, le rôle des lectures de Benjamin est devenu plus concret; il lit pour apprendre de nouvelles choses, pour évoluer en tant qu'individu. De son côté, David a conservé ses habitudes : il lit pour s'évader, se détendre, se divertir.

Pour ces deux candidats, la lecture littéraire, ou la lecture tout court, enrichit principalement le plan personnel, c'est-à-dire qu'elle procure du plaisir, qu'elle permet de partager des émotions, des opinions et des impressions avec l'entourage, qu'elle permet de devenir une meilleure personne par les connaissances qu'elle apporte ou l'ouverture d'esprit qu'elle entraîne. Les dimensions sociales et subjectives sont dominantes. La famille et les enseignants sont des influences importantes pour développer le goût de la lecture. Le plan professionnel est peu touché, même si les deux ont soulevé que la qualité du français écrit est valorisée au travail et que la culture générale permet la plénitude individuelle. Pour motiver Benjamin et David en classe, il faut leur offrir des textes plus variés, de la liberté, des lectures passionnantes (pour eux *et* pour leur professeur) enseignées par des gens passionnés et des activités de création.

2.1.2 *Techniques de soins infirmiers*

Charles et Emma, les deux candidats diplômés du programme de Soins infirmiers, ont beaucoup de points en commun en ce qui a trait à leur rapport à la lecture littéraire. Au primaire et au secondaire, ils se sont tous les deux passionnés pour les longues séries de romans fantastiques. Ainsi, jeunes, le but de leurs lectures était principalement le divertissement. Puis, au cégep, ils ont tous les deux mentionné avoir été marqués par la lecture de *L'écume des jours* de Boris Vian et, en posant un regard sur leur formation collégiale, ils sont tous les deux satisfaits du bagage de connaissances générales que leur ont procuré les cours de littérature et de philosophie, car ils se sentent vraiment

plus crédibles, plus professionnels dans l'exercice de leurs fonctions au travail. Ce qui les distingue, c'est que les goûts de Charles ont profondément changé après ses études collégiales, alors que ceux d'Emma sont restés sensiblement les mêmes. Emma continue de lire pour se détendre alors que Charles lit maintenant pour évoluer, pour apprendre. En fait, Emma a été très marquée par certains enseignants qui lui ont montré à analyser la société au travers de certaines lectures même si elle n'a pas poursuivi dans cette voie. Charles, lui, a été moins touché par cet aspect pendant ses études. Il l'a réalisé après coup et a désiré exploiter cet avantage de la lecture, qu'elle soit littéraire ou non. C'est pourquoi, depuis la fin de ses études, il lit de plus en plus, commande beaucoup de livres, alors qu'Emma est trop débordée et lit quelques lignes quand elle en trouve le temps. Ces candidats n'accordent plus le même but à la lecture. Cette situation peut s'expliquer par le fait que la dimension sociale soit encore très forte chez Emma et presque absente chez Charles. Une autre différence entre les deux concerne le cours de formation générale propre, le cours de communication. Charles l'a beaucoup aimé, il considère que ses compétences en communication sont un des meilleurs atouts de sa formation collégiale. Cette représentation est corroborée par la recherche de Martin (2013), dans laquelle

[d]e façon unanime, les élèves estiment qu'il est important, voire essentiel, pour une infirmière de savoir s'exprimer. Cette habileté est reliée au rôle professionnel face à la clientèle et à l'équipe de soins, que ce soit pour se faire comprendre, effectuer de l'enseignement, créer des liens de confiance ou pour faire valoir ses idées. (Martin, 2013, p. 70)

De son côté, Emma a détesté ce cours, elle a l'impression de n'y avoir rien appris. Enfin, ils ont tous les deux mentionné la rigidité de la structure de la dissertation, mais cet aspect est moins marquant dans le discours d'Emma et elle en a reconnu l'utilité pour l'université, alors que Charles y a plus vu la suppression de sa créativité.

Pour ces deux candidats, la lecture littéraire enrichit les plans personnel et professionnel. Qu'ils lisent pour la détente ou l'évolution, le divertissement ou apprendre de nouvelles choses, ces objectifs contribuent au plan personnel. De plus, pour eux, la lecture littéraire est directement liée au développement de la culture

générale, à l'acquisition de nouvelles connaissances, ce qui est synonyme de crédibilité et qui rejoint le plan professionnel. Ils ont tous les deux mentionné sans hésiter que les cours obligatoires de littérature les avaient transformés en meilleur infirmier ou meilleure infirmière grâce à l'analyse de textes et à la culture générale. Pour motiver Charles et Emma en classe, il faut les mener à s'impliquer, c'est-à-dire qu'il faut proposer des lectures qui permettent d'analyser la société, les comportements, mais surtout les pousser à participer en classe, à donner leur avis, à réfléchir collectivement. Les étudiants et les étudiantes de Soins infirmiers semblent aimer maîtriser un sujet en profondeur et par les grands tableaux d'analyse proposés par certains enseignants, Charles et Emma ont eu l'impression de mieux comprendre le texte et de savoir exactement quoi écrire dans leur dissertation, ce qui les a stimulés.

2.1.3 Techniques de comptabilité et de gestion

En ce qui concerne Florence et Gabriel, ils ont tous les deux un trouble d'apprentissage qui a grandement affecté leur rapport à l'école et à la lecture. Pour ces deux diplômés, la lecture en général, mais surtout les lectures collégiales, étaient une tâche ardue et ils ont trouvé les textes compliqués, voire inaccessibles. D'ailleurs, les deux ont admis ne pas avoir lu toutes leurs œuvres obligatoires. De surcroît, pour Florence et Gabriel, le cercle social a peu influencé leur rapport à la lecture littéraire et même s'ils ont très peu de souvenirs de leurs professeurs ou de leurs lectures, ils ont tous les deux soulevé que les cours obligatoires de littérature leur avaient laissé un héritage, soit une plus grande ouverture d'esprit, un meilleur esprit critique, une certaine culture générale, mais ce discours est plus fort chez Gabriel que chez Florence. Ce qui les différencie, c'est principalement leurs goûts littéraires. Alors que Florence aime la fiction, les histoires d'amour, les suspenses, les histoires captivantes, Gabriel n'aime pas lire de la fiction; il a besoin de faits vécus, d'événements réels et concrets. À la différence de Florence, il aime beaucoup l'histoire (les guerres mondiales entre autres) et constater l'évolution de l'homme, tandis que Florence trouve que ça ne sert absolument à rien. Gabriel apprécie plus l'activité de la lecture que Florence et a

davantage le souci de bien écrire qu'elle. De son côté, Florence a plus été influencée par son cercle scolaire, qui lui a donné l'occasion de découvrir des bons livres. Gabriel, lui, est presque le seul responsable de ses découvertes.

Pour stimuler l'intérêt et la motivation de ces deux ex-étudiants en Techniques de comptabilité et de gestion, un enseignant ou une enseignante de littérature aurait dû offrir des lectures au choix, car ils ont vraiment des goûts différents. Il ou elle aurait aussi dû revoir le niveau de complexité des textes, la difficulté de compréhension des lecteurs, car Florence et Gabriel ont vraiment été ébranlés par des récits hermétiques, desquels il fallait retirer un sens qui était loin d'être manifeste. Enfin, de faire des textes autres que des dissertations et de réviser certaines règles de grammaire auraient rendu les évaluations moins stressantes (donc ils auraient eu un peu plus envie de s'impliquer) et les cours plus concrets (donc ils auraient plus écouté).

2.2 Les grandes tendances selon le genre des participants

Les diplômées de sexe féminin qui ont réalisé l'entrevue se rejoignent sur un grand point : elles lisaient toutes pour le divertissement, la détente. Pour certaines, c'était une activité qui permettait de simplement tuer le temps, pour d'autres, la lecture littéraire était un réel plaisir, une source d'évasion, une habitude ancrée dans le quotidien. Il reste que les femmes semblaient préférer les intrigues captivantes, les suspenses, les sagas populaires, c'est-à-dire les lectures ludiques aux lectures plus utilitaires, qui incitent à la réflexion ou au développement personnel. Chez les femmes, c'est le plan personnel qui est le plus touché par la lecture littéraire.

Les diplômés de sexe masculin qui ont participé à l'entrevue, eux, ont montré une grande passion pour l'histoire, les guerres mondiales, l'impact de la société sur la littérature (comme l'industrialisation) ainsi qu'une tendance généralisée à lire des livres pour apprendre des choses, pour se développer, pour s'enrichir. À l'exception de David, en Techniques de l'informatique, qui lit encore pour s'évader du quotidien, tous les hommes interviewés accordent une fonction plus utilitaire à la lecture. Leurs

lectures deviennent donc beaucoup moins littéraires, mais elles influencent leurs plans personnel et professionnel. Leur passion pour l'économie, la finance, l'immobilier, le développement personnel ou les explorations historiques s'est développée après leurs études, une fois qu'ils avaient « ouvert leurs horizons » à d'autres types de littérature dans leurs cours et qu'ils avaient développé leur esprit critique. La recherche de Martin (2013) présente des conclusions assez semblables en mettant en évidence la notion d'utilité : « Les élèves relient les cours de philosophie et de littérature, la littérature et la lecture à différentes formes d'évolution. » (Martin, 2013, p. 65) Dans sa recherche, 12 élèves sur 27 ont mentionné que les cours de philosophie et de littérature sont importants « pour développer le jugement, l'esprit critique, le questionnement, la communication, la capacité à défendre son point de vue, les connaissances sur le monde ou l'ouverture. » (Martin, 2013, p. 74) Ces résultats viennent donc appuyer la possible contribution de la lecture littéraire au développement de l'esprit critique.

2.3 Pistes pédagogiques pour les enseignants et les enseignantes

Cette étude permet de conclure que les cours obligatoires de littérature au cégep influencent surtout le plan personnel des diplômés du secteur technique, même s'il y a quelques retombées sur le plan professionnel. Les dimensions du rapport à la lecture littéraire les plus présentes sont les dimensions subjective et sociale.

Afin de stimuler la motivation des étudiants et des étudiantes des trois programmes techniques ciblés dans cette recherche, les enseignants et les enseignantes de littérature ont plusieurs pistes d'action et de réflexion :

- Accompagner la lecture des œuvres⁵ : Plusieurs diplômés ont mentionné que les œuvres étudiées devenaient plus intéressantes une fois qu'elles avaient été

⁵ Cette première piste trouve plusieurs échos dans les recherches en didactique, entre autres chez Giasson (1990 et 2005), mais aussi chez Blaser (2009) et Shanahan et Shanahan, (2015) qui rappellent « l'importance d'encadrer les activités de lecture, notamment aux ordres d'enseignement postsecondaires, afin d'aider les étudiants à développer leurs compétences en littératie en vue d'aborder des savoirs et des genres disciplinaires nouveaux » (Bélec, 2017).

analysées. Ils se sentaient toutefois beaucoup plus outillés et compétents quand l'analyse était guidée par l'enseignant ou l'enseignante. Il est important de préparer la lecture, de créer un horizon d'attente, mais aussi de proposer des activités pendant et après la lecture. Charles, David et Emma ont souligné leur plaisir à participer à des plénières, mais aussi à travailler sur les œuvres hors classe et à partager leurs découvertes avec des collègues de leur programme. Ils aimaient maîtriser leur sujet, le connaître en profondeur, et ce, grâce à l'accompagnement de leur professeur. Ce point aurait aussi pu être nommé « encourager la discussion », car le partage entre apprenants et professeur était profitable, surtout avec un enseignant curieux, ouvert d'esprit. Cette pratique est d'ailleurs soutenue par plusieurs recherches. L'analyse d'une œuvre sous forme de « débat interprétatif » permettrait « de découvrir et d'interroger la diversité interprétative » (Dias-Chiaruttini, 2010) en plus « d'expérimenter l'ouverture à la pluralité des sens d'un texte, à partir de l'élucidation d'un ou de plusieurs problèmes interprétatifs posés par le texte ou par les élèves. » (Sauvaire, 2013, p. 102)

- Équilibrer et varier les corpus : Comme la quête de sens accordée à la lecture varie beaucoup d'un programme à l'autre et selon le genre des diplômés, il est raisonnable de conclure que de la variété dans les lectures rejoindrait davantage d'étudiants et d'étudiantes en classe. Il est donc proposé aux enseignants et aux enseignantes de varier les types de lecture et les genres textuels (textes ludiques, réflexifs, dramatiques, anciens, actuels), l'origine des lectures (française, québécoise, francophone, des traductions), mais aussi le niveau de complexité de celles-ci. L'exemple d'Emma l'illustre bien; après avoir lu *Aliss* de Patrick Senécal, tout son groupe était conquis et l'enseignant a été en mesure de leur faire lire des passages de *Madame Bovary*, car il avait établi un lien de confiance.
- Proposer des œuvres au choix : Cet aspect est ressorti à de nombreuses reprises. Benjamin, Charles, David et Florence ont tous soulevé qu'ils auraient eu plus d'intérêt à lire les œuvres obligatoires pour leurs cours s'ils avaient eu une liste

d'œuvres au choix, aussi courte soit-elle. Cette minime impression de liberté les aurait poussés à plus s'impliquer dans leur analyse de l'œuvre.⁶

- Faire preuve de passion, de dynamisme, d'humour : Lorsqu'ils ou elles sont interrogés sur les enseignants et les enseignantes qui les ont marqués, autant au secondaire qu'au collégial, tous les diplômés ont donné des réponses semblables; des professeurs compétents, avec une approche pédagogique rassurante et originale, mais surtout passionnés par leur matière, dynamiques, prenant plaisir à être en classe et à partager leur savoir. Il semble que ce soit une des clés pour favoriser la motivation. Il est nécessaire de mentionner que cet aspect est loin de ne concerner que les étudiants et les étudiantes du secteur technique. Plusieurs études font ressortir le rôle clé des enseignants dans la réussite scolaire, notamment les recherches de John Hattie (2008 et 2011) et les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) conduite par l'Institut de la statistique du Québec (2016), pour ne nommer que celles-là.
- Assouplir la structure des textes à produire : C'est un thème récurrent dans les entretiens. « Il n'y a rien de pire qu'un cours de trois heures sur la structure. », a affirmé Emma. Il n'y pas qu'elle. Benjamin, Charles, Gabriel... ils ont tous reproché aux cours obligatoires de littérature de ne faire rédiger que dissertation après dissertation, d'imposer une structure trop rigide qui enlevait tout angle un tant soit peu personnel à une rédaction, voire tuait la créativité. C'est vrai que la maîtrise de la dissertation est nécessaire pour la réussite de l'épreuve uniforme de français, mais il est ressorti une grande frustration de toutes les entrevues à propos de la rigidité de la structure. Cette réflexion s'amorçait déjà, en 1995, dans un dossier réalisé par Francine Bordeleau sur la réforme de

⁶ Ces trois premières pistes pédagogiques trouvent des échos dans une recherche-action effectuée par Tardif (2005) au Campus Notre-Dame-de-Foy. En effet, sa recherche avait pour buts de « faire découvrir aux élèves [...] la pertinence du français et de la philosophie » et de « favoriser l'importance de ces disciplines » (Tardif, 2005, p. 6). Dans ses résultats, Tardif fait ressortir des recommandations des élèves parmi lesquelles se trouvent « Miser sur [la] curiosité en élargissant le propos des cours », « Intégrer des contenus en liens avec les intérêts des élèves » et « Favoriser les échanges et le travail d'équipe ».

l'enseignement du français au collégial. Bruno Roy, alors président de l'UNEEQ⁷ et enseignant de littérature au Cégep André Laurendeau, reproche au ministère d'avoir « une vision pragmatique de la littérature » (Bordeleau, 1995, p. 13) La recherche de Ouellet et Boutin (2006) appuie également ces propos en soutenant que la littérature est devenue un « outil pour développer un savoir-faire en français », ce qui a pour effet que les étudiants vivent « d'importants problèmes de motivation et d'appropriation entourant la littérature ». (Ouellet et Boutin, 2006, p. 153)

- Proposer des activités de création : En complément avec le point précédent, certains diplômés ont affirmé que les activités de création en classe les avaient stimulés et motivés, ou bien les auraient stimulés et motivés, mais qu'ils ou elles n'ont pas eu la chance de s'en faire proposer.

2.4 Les limites du cadre théorique

Il est pertinent de mentionner que dans la présente recherche, le cadre théorique a entraîné certaines difficultés d'interprétation, surtout en ce qui a trait à la différence entre les dimensions subjective et praxéologique. En effet, plusieurs unités de sens se classaient dans les deux dimensions et il semblait parfois difficile de choisir celles qui illustraient le mieux la dimension subjective et celles qui convenaient le mieux à la dimension praxéologique. Dans le même ordre d'idées, à la fin des portraits, le paragraphe de la dimension praxéologique paraissait toujours assez redondant par rapport à celui de la dimension subjective. Il aurait peut-être été judicieux de les fusionner, car la dimension praxéologique ajoutait rarement de nouveaux éléments dans le portrait du diplômé.

De plus, même si le questionnaire d'entretien avait été soigneusement rédigé et même testé à deux reprises avant les entrevues dites « officielles », il reste que certains participants ont été moins loquaces que d'autres. La plupart des entrevues duraient

⁷ Union des écrivaines et écrivains québécois

autour d'une heure, mais celles de David et de Florence ont duré autour de 45 minutes et il a été plus difficile, dans leur cas, de réaliser des portraits complets et représentatifs de leur situation.

Enfin, les conclusions de la recherche montrent que le plan professionnel est beaucoup moins présent que le plan personnel. Pour les enseignants et les enseignantes de littérature, cela signifie, *encore*, qu'ils ont peu d'arguments pour justifier la pertinence de leurs cours. Ce qui est ressorti le plus, c'est que la compétence en communication orale et écrite est essentielle et que la culture générale permet de donner une image plus crédible de soi-même. C'est bien mince pour valoriser la lecture et la littérature. L'enquête de Martin (2013) faisait elle aussi ressortir que les cours de littérature enrichissent principalement la « culture personnelle » (p. 80) Ainsi, l'objectif initial de cette recherche, qui était de déterminer si les cours obligatoires de littérature au cégep étaient utiles et réinvestis dans le milieu de travail des diplômés, a plus ou moins été réalisé. Les diplômés avaient, en général, très peu de souvenirs de leurs lectures et pouvaient difficilement faire des liens entre des connaissances ou des habiletés *littéraires* et leur travail; les répercussions touchant surtout le plan personnel.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche vient d'un désir d'outiller les enseignants et les enseignantes de littérature au cégep quand ils enseignent à des étudiants et des étudiantes du secteur technique. Avec la nouvelle orientation plus clientéliste des cégeps, la dévalorisation de la formation générale et le manque de motivation des élèves, les défis se sont multipliés dans le domaine de l'enseignement, en particulier celui de la littérature. C'est pourquoi, pour cet essai, c'est vers les diplômés, les « survivants » de la formation collégiale, que l'intérêt s'est porté. En effet, l'étude de leur rapport à la lecture littéraire a permis de préciser quelle influence ont eu les cours de littérature sur les plans personnel et professionnel des sujets interviewés.

Cette notion de « rapport à », sur laquelle repose le cadre théorique, est utilisée en sciences de l'éducation depuis une vingtaine d'années et, dans cet essai, se décline en quatre dimensions : subjective, sociale, épistémique et praxéologique, qui permettent de dresser un portrait précis et varié du rapport à la lecture littéraire des diplômés, autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. L'objectif était de dégager ce qui a été marquant, dans les cours de littérature au cégep, avec le recul et l'expérience du milieu de travail, et la porte d'entrée est la lecture littéraire, principal objet d'enseignement dans ces cours.

Pour ce faire, six entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de six diplômés de trois programmes techniques différents (et populaires) afin de décrire, pour chacun, les dimensions du rapport à la lecture littéraire et de définir la relation entre les cours de littérature et ce rapport. Il s'agit d'une recherche descriptive qualitative sous la forme d'une enquête qui s'inscrit dans le courant interprétatif.

L'analyse des entrevues a fait ressortir que les cours obligatoires de littérature influencent principalement le plan personnel des diplômés. En effet, que la lecture littéraire soit pratiquée pour son aspect ludique ou son aspect plus utilitaire, elle enrichit l'individu qui lit, en lui permettant de s'épanouir, de s'évader, de se distraire, de se

développer personnellement, d'évoluer. La plupart des diplômés qui étaient de bons lecteurs tiennent cette habitude de leur famille, souvent de leurs parents, et dans tous les entretiens, des cas de bons et de mauvais enseignants ont été décrits et ont influencé le rapport à la lecture littéraire de leurs étudiants. Ainsi, les dimensions subjective, sociale et praxéologique touchent en majeure partie le plan personnel, quoiqu'il y ait de petites exceptions : le côté utilitaire de la lecture littéraire, soit celui d'apprendre ou d'évoluer par le biais de certaines lectures, transforme le lecteur ou la lectrice en meilleure personne et donc, en meilleur employé. C'est la dimension épistémique qui est la plus vaste : elle évolue au sein des plans personnel et professionnel, car les compétences développées enrichissent et rendent plus crédible autant l'individu que l'employé. La lecture littéraire permet d'acquérir une culture générale, une ouverture d'esprit et un esprit critique qui rendent les diplômés plus sûrs d'eux, plus professionnels, autant dans leur travail qu'avec des amis ou de la famille. Enfin, l'étude du rapport à la lecture littéraire des diplômés du secteur technique a permis d'identifier des pratiques pédagogiques plus adéquates pour susciter la motivation des étudiants et des étudiantes, ainsi que des changements pertinents à apporter dans les choix d'œuvres, d'évaluations et de méthodes d'enseignement. Il reste que le cadre théorique comportait ses limites (comme la difficulté à distinguer la dimension subjective de la dimension praxéologique) et que les résultats sont assez restreints en ce qui concerne l'influence des cours de littérature sur le plan professionnel des diplômés. Par ailleurs, il aurait aussi pu être pertinent, dans le chapitre d'interprétation des résultats, de réaliser d'autres croisements que celui du programme d'études ou du sexe des participants, par exemple en abordant les facteurs qui ont freiné (ou au contraire, développé) le rapport à la lecture littéraire chez les participants et participantes.

Dans la pratique professionnelle, les retombées de cette recherche peuvent être importantes. Dans la mesure où certains témoignages donnent des arguments plus concrets concernant l'importance des cours de littérature et de la formation générale, les possibilités sont nombreuses : les enseignants et les enseignantes peuvent se servir de ces informations pour changer leur façon de présenter leur cours ou leur matière,

pour préparer de nouvelles activités d'apprentissage, pour changer leur choix d'œuvres à l'étude ou simplement leur façon de les aborder, pour adapter leurs évaluations... Il n'y a pas que les enseignants de littérature qui sont outillés par les résultats de cette recherche, les autres enseignants, les conseillers pédagogiques, les directions des études, même les chercheurs en éducation peuvent bénéficier de cette nouvelle « population », c'est-à-dire des citoyens, sur le marché du travail grâce à un diplôme d'études collégiales. Cette recherche a pris la forme d'un essai, à la phase exploratoire, ne visant pas la saturation des données. Comme perspectives futures, il pourrait être profitable et justifié de refaire des entrevues semblables, mais avec un plus grand échantillon afin de recueillir plus de données.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Basque, J. (2016). L'approche-programme, c'est quoi? *Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme/lapproche-programme-cest-quoi>>.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissage différencié ou de didactique, *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Beck, C. T. (1994). Reliability and validity issues in phenomenological research. *Western Journal of Nursing Research*, 16 (3), 254-267.
- Bélec, C. (2017). Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures. *Correspondance*, 22 (7).
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants. *Pédagogie collégiale*, vol. 22, no 4, p. 40-44.
- Bonneville, J. (2007). Description des cours obligatoires de littérature au collégial. *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, 126, 9-10.
- Bordeleau, F. (1995). La réforme de l'enseignement du français au collégial : Avancez en arrière! *Lettres québécoises*, (77), 11-14.
- Bucheton, D. (2000). « Les postures de lecture des élèves au collège » (p. 201-214), dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature : Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*, Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Delagrave.
- Caillot, M., et S. Maury (dir. 2003). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Éditions Fabert.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- Côté, F. (2003). Épreuve synthèse de programme alliant formation générale et formation spécifique : trois formules inusitées. *Pédagogie collégiale*, 17(1), 21-26.

- Côté, F. (2004). Formation générale et formation spécifique dans l'épreuve synthèse. dans *Actes du colloque AQPC 2004 – Évaluer... pour mieux se rendre compte*, (p. 199-208).
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- De Koninck, T. (2008). Pertinence de la philosophie, de la littérature et de la science. *Québec français*, 148, 51-54.
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Dias-Charutini, A. (2010). Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? Communication aux 11es Rencontres des chercheurs en didactiques des littératures, Genève.
- Dion-Viens, D. (2014). La Fédération des cégeps propose moins de cours obligatoires. *Le Soleil*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/28/01-4795474-la-federation-des-cegeps-propose-moins-de-cours-obligatoires.php>>.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire Tome 1 Approche historique et théorique*, Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.

- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2009). Un diptyque pour allier formation générale et formation spécifique. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 11-16.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse, Québec : Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2014) La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, 49
Document téléaccessible à l'adresse :
<<http://journals.openedition.org/lidil/3454>>.
- Falardeau, É. et D. Simard. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosophie et rationalité – Enquête sur la perception des étudiants*. Rapport PERFORMA, Montréal : Collège Rosemont.
- Dion Tremblay, M. (2016). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles, de Boeck.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Thousand Oaks : Corwin.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Thousand Oaks : Corwin.
- Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal, QC : CRIFPE.

- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal : ERPI.
- Lavoie, C. (1982). Réflexions sur l'enseignement de la littérature au collégial. *Québec français*, 126, 76-77.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Marshall, C., et Rossman, G.B. (2006) *Designing qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Martin, C. (2013). *Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers : influence de leurs enseignants*. Rapport PERFORMA, Sherbrooke : Cégep de Saint-Jean-sur-le-Richelieu.
- Martin, E. (2015). Menace pour les cégeps. Lettre ouverte. *La Presse*.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education : A Quantitative Approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Composante de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et C. Blanchard-Laville (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : Presses universitaires de France.
- Ouellet, C. et Boutin, J-F. (2006). La compétence littéraire pour renouveler l'enseignement de la littérature. In *Actes du colloque de l'AQPC – Enseigner au collégial, une profession à partager* (p. 153-162).
- Rochon, F. (2004). Les cégeps en péril. *Action nationale*, 94, 90-105.

- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse, Québec et Toulouse : Université Laval et Université de Toulouse Le Mirail.
- Shanahan, T., et Shanahan C. (2015). Disciplinary Literacy Comes to Middle School. *Voice from the Middle*, 22 (3), 10-13.
- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Tome 1: Enseigner au supérieur* (105-118). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Tardif, H. (2004). *Intégration de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Rapport PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, H. (2005). Créer des ponts entre la formation générale et la formation spécifique, possible si l'on y croit! *Pédagogie collégiale*, 19(1), 6-12.
- Université de Sherbrooke (2008). Guide d'autoévaluation des essais – Comité d'éthique de la recherche. Éducation et sciences sociales.
Document téléaccessible à l'adresse :
<<http://www.usherbrooke.ca/moodlecours/mod/resource/view.php?id=46663>>.

ANNEXE A – LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Comme vous le savez, dans le cadre d'une maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke, moi, Amélie Courcy, j'effectue une recherche sur l'influence des cours de littérature au cégep sur la vie personnelle et professionnelle des diplômés du secteur technique. Pour ce faire, je réalise des entretiens dans le but de dégager le rapport à la lecture littéraire de ces diplômés.

L'entretien que nous nous apprêtons à avoir servira donc à recueillir des données sur votre rapport à la lecture littéraire, données qui pourront ensuite enrichir la recherche en éducation et, possiblement, outiller les enseignants et les enseignantes de littérature dans leurs cours qui désirent motiver les étudiants et les étudiantes du secteur technique.

Pour cette recherche, ce qui est attendu de vous est de répondre aux questions que je vais vous poser honnêtement et au meilleur de vos connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ou même de réponses attendues.

Votre participation se fait sur une base volontaire et vous pouvez vous retirer de la recherche à tout moment. Les données seront enregistrées et retranscrites. Elles demeureront confidentielles. Il n'y aura que moi-même (Amélie Courcy) et mes co-directeurs de maîtrise (Héloïse Côté et Denis Simard) qui y auront accès et aucune donnée permettant de vous identifier ne sera énoncée dans l'essai ou dans des conversations avec d'autres personnes que les trois mentionnées plus haut.

Je, soussigné(e)s, accepte que mes propos tenus dans le cadre de cet entretien soient enregistrés et je consens à ce qu'Amélie Courcy recueille et utilise les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de sa recherche.

Nom du participant

Date

Nom de la chercheuse

Date

ANNEXE B – LE GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Questions relatives à la vie personnelle du diplômé :

PREMIÈRE PARTIE

Au quotidien, êtes-vous un lecteur? Si oui, quel type de lecteur êtes-vous?

- Que lisez-vous? Qu'aimez-vous? À quelle fréquence lisez-vous? Pour quelle(s) raison(s)? Y a-t-il des moments plus propices que d'autres pour la lecture? Des lectures plus appropriées pour certaines situations?
- Avez-vous toujours été ce type de lecteur? Lisez-vous plus ou moins que quand vous étiez enfant? À l'école? Est-ce que quelqu'un vous a poussé à développer vos compétences et votre goût pour la lecture? Quel type de lecteur étiez-vous plus jeune? Aimiez-vous lire? Dans quel but? À quel(s) endroit(s)? Vos parents étaient-ils semblables? Vos amis étaient-ils semblables?

DEUXIÈME PARTIE

- a) Pendant votre passage au primaire, soit entre 5 et 12 ans, comment décririez-vous votre relation avec la lecture?
 - Avez-vous le souvenir de lectures marquantes? Aviez-vous du plaisir à lire? À aller à la bibliothèque? Que lisiez-vous? Était-ce les mêmes lectures que vos amis? Dans quel but lisiez-vous? Où lisiez-vous?
 - Avez-vous des enseignants ou des enseignantes qui vous ont poussé à lire? Le français était-il une matière difficile? Si oui, pourquoi? Était-ce lié à la lecture?
- b) Pendant votre passage au secondaire, soit entre 12 et 17 ans, votre relation avec la lecture a-t-elle changé? Si oui, pour le mieux ou pour le pire? Comment décririez-vous votre évolution en tant que lecteur?
 - Avez-vous le souvenir de lectures marquantes? Aviez-vous du plaisir à lire? À aller à la bibliothèque ou à la librairie? Que lisiez-vous? Était-ce les mêmes lectures que vos amis? Dans quel but lisiez-vous? Où lisiez-vous?
 - Avez-vous des enseignants ou des enseignantes qui vous ont poussé à lire? Le français était-il une matière difficile? Si oui, pourquoi? Était-ce lié à la lecture?
- c) Maintenant, concentrons-nous sur votre passage au cégep. A-t-il changé le genre de lecteur que vous étiez?
 - Lisiez-vous au cégep? Que lisiez-vous? Où lisiez-vous? Dans quel but lisiez-vous?

- Vous souvenez-vous distinctement des quatre cours que vous avez suivi? Pouvez-vous nommer vos enseignant(e)s? Les titres des œuvres et les noms des auteurs que vous avez lus?
- Qu'avez-vous aimé et pas aimé dans ces cours? Qu'avez-vous préféré? Qu'avez-vous appris? En avez-vous retiré quelque chose? Avez-vous réutilisé ces apprentissages ou ces habiletés dans votre vie personnelle? Professionnelle?

Questions relatives à la vie professionnelle du diplômé :

Décrivez-moi votre travail, vos tâches quotidiennes, une journée-type dans votre vie professionnelle.

- Quand êtes-vous amené à lire au travail? Ces lectures sont-elles faciles?
- Voyez-vous un lien concret entre vos cours de littérature et vos aptitudes en lecture?
- Quand êtes-vous amené à écrire au travail? Cette tâche est-elle facile? La qualité du français est-elle importante? Vous corrigez-vous?
- Voyez-vous un lien concret entre vos cours de littérature et vos aptitudes en lecture?

En guise de conclusion :

- Quand vous repensez à vos cours de littérature au cégep, qu'avez-vous l'impression d'y avoir appris?
- Cela vous semble-t-il utile dans votre vie personnelle? Professionnelle?
- Que retenez-vous le plus? Qu'avez-vous préféré?
- Y a-t-il d'autres connaissances que vous auriez aimé acquérir ou d'autres habiletés que vous auriez aimé développer dans ces cours?
- Sur quoi auriez-vous aimé que vos enseignants insistent?
- Que changeriez-vous et que garderiez-vous dans ces cours?

ANNEXE C – VERBATIMS DES ENTREVUES TEST (2)

Alice (éducation spécialisée) – 10 mars 2018

Bonjour ***. Nous sommes le 10 mars 2018, au Tutti Frutti de Ste-Foy. Peux-tu te présenter s'il te plaît?**

Je m'appelle *****. Je suis une éducatrice spécialisée.

Et tu as suivi ta formation à quel cégep?

Au Collège Mérici.

Quand?

Ah mon dieu, attends un peu là... J'ai fini en 2016. Donc de 2013 à 2016.

De 2013 à 2016. Et à quel endroit as-tu fait ton premier stage?

Euh... à l'école secondaire Rochebelle.

Peux-tu me dire quelle était la nature de ton travail là-bas?

J'observais l'éducatrice qui rencontrait les élèves en difficultés d'apprentissage. Je l'aidais à réaliser des plans d'intervention.

Et ton deuxième?

À l'école Saint-François.

Peux-tu aussi me dire quelle était la nature de ton travail là-bas?

Je faisais un peu la même chose, mais cette fois c'était une école primaire. On s'occupait des élèves de premier cycle, en classe et au service de garde.

Et puis, quand tu as eu fini tes cours à Mérici, combien de temps ça a pris avant que tu travailles dans ton domaine?

Ben là vu qu'il me manquait ma philo, ça a comme pris un an.

Ok.

Mais dès que j'ai eu ma philo, j'ai été engagée au CRDI.

Parfait. Tu es au CRDI depuis combien de temps?

Huit mois.

Quelle est la nature de ton travail au CRDI?

Euh... je travaille avec une clientèle avec une déficience intellectuelle. Je suis sur la liste de rappel, donc je suis appelée à me promener partout, dans les plateaux de travail, dans les centres de jour, dans les RAC, puis euh... c'est ça.

Ok. C'est quoi un RAC?

Une RAC, c'est une maison où il y a des gens qui ont une déficience intellectuelle vive. Dans les RAC⁸, il y a tout le temps des éducateurs avec des As, c'est des... des... des préposés, comme un peu.

Merci. Et est-ce que tu aimes ton travail?

Oui j'aime ça.

Super. Maintenant je vais laisser de côté un peu ton travail. On va y revenir tantôt. Je vais te poser des questions plus personnelles, sur tes habitudes de lecture. Est-ce que tu es quelqu'un qui lit, dans la vie?

Moyennement.

⁸ Résidences à assistance continue.

C'est quoi moyennement? À quelle fréquence tu lis? Un livre par année? Un livre par six mois?

Un livre par deux ans?

Un livre par deux ans, ok. Et qu'est-ce que tu lis?

Euh... des livres... j'aime ça des livres d'action, de suspense un peu. J'ai lu *Aliss* et présentement je suis en train de lire *14 ans et portée disparue*. J'aime ça.

C'est bien! Et ce goût-là pour la lecture, pourrais-tu me dire d'où il vient?

Euh...

Est-ce que c'est un parent? Est-ce que c'est un ami? Est-ce que c'est juste la vie?

Qu'est-ce qui fait que tu as envie de lire?

Euh... ce qui me donne le goût de lire, c'est les histoires. Quand quelqu'un me dit : « Ce roman-là est vraiment vraiment intéressant, il faut que tu le lises », j'ai envie de le lire. Par exemple, *14 ans et portée disparue*, je le lis, à cause de la série « Fugueuse ». J'ai vraiment aimé ça puis je me suis fait dire que c'était comme un peu... que c'était un peu dans les mêmes genres d'histoires. C'est pour ça que je le lis.

Ok. Est-ce que je pourrais dire que tu lis un petit peu des histoires qui sont reliées à ton travail?

Un peu oui.

Et... ce qui te pousse à lire, c'est quand un livre t'es recommandé?

Oui, un peu... je n'ai pas tendance à me chercher de la lecture, mais si j'entends dire par quelqu'un qu'un livre est un incontournable, je vais être portée à le lire.

Et qui est ce quelqu'un?

Euh... ça dépend, ça peut être une amie, un collègue de travail, ma mère...

Est-ce que ta mère lisait quand tu étais jeune?

Moyennement. Un peu comme moi mettons.

Et tu lis dans quel but? La détente, le divertissement, apprendre des choses?

C'est le divertissement.

Ok.

Quand j'ai le goût d'être tranquille. Quand je suis fatiguée un peu je lis, mais sinon, je ne me dirai pas en pleine journée, que je suis en forme, « tiens je vais lire! ». Non.

Est-ce qu'il y a des endroits où tu lis plus que d'autres? Des moments plus appropriés pour la lecture?

Aliss je l'ai lu en partant en voyage, dans l'avion. Quand j'ai du temps à perdre, je lis. C'est vrai. *14 ans et portée disparue*, je l'ai acheté la semaine passée, parce que je savais que j'allais travailler de nuit. Pis durant la nuit, j'ai du temps à tuer. Je l'ai commencé comme ça et en le commençant, ben je l'ai continué, parce que j'étais accrochée. Quand je lis c'est plus dans des places tranquilles comme dans ma chambre, comme hier j'ai lu dans mon lit.

Ok. Maintenant on va quitter un petit peu tes goûts personnels. On va parler de ce dont tu te rappelles de ton passage au cégep. Qu'est-ce que tu te rappelles avoir lu dans tes cours de littérature au cégep?

Euh... je me rappelle... de pas grand-chose... je me rappelle... du livre d'Hitler... sur Hitler⁹. Euh... il y a une pièce de théâtre qui m'a marquée aussi... euh... *Sainte-Carmen de la Main*. Mais c'est pas mal ça.

Le livre sur Hitler, est-ce que tu te souviens du titre?

Non.

Est-ce que tu te souviens de l'histoire?

Moyennement.

Peux-tu essayer de me dire ce que ça racontait?

C'était l'histoire... (rires) Hitler... ça racontait l'histoire que si Hitler avec été accepté à l'atelier des Beaux-Arts. C'est ça. Il y avait des Juifs dans tout ça... pis c'était l'histoire... y'avait de la guerre... C'est tout ce que je me rappelle.

C'est bien. Et pourquoi te souviens-tu de ce roman-là?

Je me rappelle souvent des... des... des romans qui marquent. Tsé comme ça m'avait marquée, l'histoire de la guerre. Avec *Sainte-Carmen de la Main*, ce qui m'avait marquée, c'est toute l'histoire autour du fait qu'elle chantait, elle dansait. Il y avait du suspense, pis je suis pas mal certaine qu'il y avait eu un meurtre à la fin. Ça, ça m'a marquée, c'est pour ça que je m'en rappelle. Pis c'était facile à lire.

Pourquoi?

C'était écrit comme on parle. Ça m'a accrochée.

Si j'essaie de mettre un peu le doigt sur ce qui te marque dans les œuvres, on pourrait le résumer par la violence?

Ouin, c'est vrai. La guerre, le meurtre...

Est-ce qu'on peut encore dire que ce sont des trucs un peu liés à ton travail?

Oui, on peut dire ça.

Et peux-tu dire que tu as retiré quelque chose de ces lectures?

Pas vraiment... Ils m'ont marquée à cause des thèmes, du sujet... mais quand je lis un livre, je ne m'arrête pas à faire une analyse. Tsé je le lis, pis c'est fini, c'est pas la vraie vie. Il va m'arriver cette situation-là dans mon travail, il va falloir que je travaille avec des gens comme ça, comme Hitler ou ben Carmen, là je vais m'arrêter pis je vais analyser, ok. Mais quand je lis, je fais pas de rétrospection. Ça se dit-tu ça? De l'introspection! Je ne fais pas d'introspection sur le livre, je lis pour me divertir.

Alors je résume, en quatre cours de français, tu te souviens précisément de deux œuvres : *La part de l'autre* d'Éric-Emmanuel Schmitt et *Sainte-Carmen de la Main* de Michel Tremblay. Parmi ces quatre cours-là, est-ce qu'il y en a un dont tu te rappelles plus que les autres? Jusqu'à présent, j'ai mis l'accent sur les lectures. Normalement tu aurais lu Schmitt en 101 et Tremblay en 103. Est-ce qu'il y a un cours dont tu te rappelles plus?

Je me rappelle... euh... euh... je me rappelle... je sais pas... sérieusement. Le troisième peut-être... le premier... Le premier cours je m'en rappelle à cause de toi, à cause du changement de prof pis tout ça, mais le deuxième je m'en rappelle plus ou

⁹ *La part de l'autre*, Éric-Emmanuel Schmitt.

moins, le trois il me semble que je m'en rappelle, je ne sais pas pourquoi. C'était le deuxième que je suivais avec Sophie. Il y a eu le dernier avec Michelle. Il me semble que je ne me souviens pas du cours, je me rappelle des profs.

Ok. On va aller sur cette piste-là. Qu'est-ce que tu te rappelles des profs?

Euh... je me rappelle que mon premier français, ça cliquait plus ou moins avec le prof... je l'ai moins aimé. Quand toi t'es arrivée, tsé, pour vrai, je coulais mon français, pis quand t'es arrivée, le premier, je l'ai comme passé. C'est peut-être ben parce que ça cliquait plus. Après ça j'ai eu Sophie pendant deux cours, le 101 et le 102, je ne me souviens de pratiquement rien, sauf le 102, il me semble que j'ai appris à l'appivoiser un peu. Après ça pour le dernier français, c'était Michelle qui revenait, comme c'était le dernier, je sais pas... il restait un petit coup à donner... ça s'est mieux passé que le premier avec Michelle.

Tu m'as fait un beau résumé de ton parcours, mais tu m'as peu parlé de tes profs, peux-tu me donner plus de détails?

Euh... je me rappelle avec Sophie ses poèmes, je me rappelle qu'on travaillait des poèmes avec Sophie.

Tu t'en rappelles parce que tu avais aimé ça?

Moyen.

Qu'est-ce que tu te rappelles d'autre de Sophie?

Ben... elle était dure à suivre, avec son accent français et elle était... exigeante. Elle nous donnait tellement d'information en classe et je ne savais comme pas quoi réutiliser à l'examen. Mais dans le deuxième cours, c'était plus facile, on savait plus ce qu'elle voulait.

Est-ce que tu as l'impression que ça t'a aidé d'avoir deux fois le même prof?

Oui. Oui. Parce que tu apprends. Oui. La première fois que je l'avais eue, on ne la connaissait pas, on n'avait pas trop de lien avec, mais la deuxième fois, on a un lien avec et c'est plus le fun, on apprend... on apprend à aimer les profs. Non mais c'est vrai.

Qu'est-ce que tu te rappelles de Michelle?

Pas grand-chose. Elle était... comment dire... elle était plate. Super structurée, mais plate. J pense que c'est pour ça que j'ai réussi le dernier cours. J'avais bien appris la dissertation avec Sophie et avec Michelle, il fallait juste suivre des étapes. Mais les cours étaient plates.

Pourquoi? Est-ce que c'était la matière?

Non... j'crois pas... Michelle était pas dynamique. Je ne me souviens pas de la matière.

Est-ce que c'est arrivé qu'un de tes profs de français suggère une lecture qui n'était pas obligatoire pour le cours et que tu la fasses?

Non. Si mettons ce n'était pas à l'examen et que le prof suggérait de le lire pour, mettons, m'aider pour mon cours, pour mon examen, ben non, je le faisais, quand je savais que c'était à l'examen.

Ok. Ce n'était pas ça ma question, je la reformule. Est-ce qu'un de tes profs de français a parlé d'un auteur en bien pendant le cours et ça t'a donné le goût de lire une œuvre de cet auteur?

Non.

Ok. Ça a le mérite d'être honnête. Maintenant, si on amalgame les quatre cours de français ensemble et que je te demande, dans ton parcours au cégep, ce que tu as appris comme savoirs, comme connaissances, qu'est-ce que tu me répondrais?

Je me rappelle... ben... ils nous ont montré comment faire un texte. Introduction, développement, conclusion... ils nous ont montré comment... Moi je vais te dire ce que j'ai appris, moi j'ai appris à bien formuler une phrase, parce qu'au début j'en arrachais. Les points, les virgules, les fautes... C'est ça que j'ai appris le plus, j'ai appris à me corriger. Oui, j'ai appris comment faire un texte, la structure, mais ce que j'ai le plus appris, à la base, parce que j'arrivais de loin, ben c'est comment bien formuler une phrase.

Excellent. Est-ce que tu te rappelles de connaissances générales enseignées dans les cours?

Non.

Ok. Donc sur le plan des connaissances, tu ne te souviens pas de grand-chose, mais sur le plan des habiletés, des savoir-faire, tu te souviens surtout de comment formuler une phrase?

Oui. C'est ça. Où mettre la virgule, surtout, après « par contre » il y a une virgule. Avant mes cours de français, je ne l'aurais peut-être pas mis là, la virgule.

Ok. Maintenant je vais te parler de ton travail. Est-ce que dans ton travail, tu es amenée à lire?

Ouais.

Qu'est-ce que tu lis?

On lit... les plans d'intervention, les notes évolutives... euh... c'est pas mal ça.

Est-ce que... je sais que la réponse s'enligne pour être oui, mais j'aimerais que tu développes un peu... est-ce que tu as l'impression que ton passage au collégial t'a aidée à développer tes compétences en lecture, t'a rendue meilleure?

Euh... en lecture, moyennement.

Sans ton DEC en éducation spécialisée, aurais-tu été moins capable de comprendre ce que tu dois lire au travail?

Ah ben c'est sûr, c'est sûr que oui. De la manière qu'on écrit une note... c'est la manière qu'ils nous ont montré dans la technique. C'est... je sais pas trop comment le dire... c'est pratique dans le fond de savoir lire une note évolutive, en ayant fait le cours en éducation spécialisée, tu comprends les termes, tu comprends les... les... comment l'écrire aussi, comment le lire. Mais... la technique ne m'a pas appris comment être capable de mieux lire un texte. J'ai appris à bien écrire, c'est plus ça.

On se dirige donc vers mon autre question : est-ce que tu es amenée à écrire dans le cadre de tes fonctions?

Oui, beaucoup.

Et est-ce que la qualité du français est importante dans le cadre de tes fonctions?

Très importante.

Peux-tu m'en dire un peu plus?

Dans notre travail, on rédige des notes évolutives ou bien on écrit aux parents. Ça a l'air fou quand une note aux parents est pleine de faute. Pis c'est encore pire avec les notes évolutives. Elles peuvent être lues par des psychiatres, ou des juges en cour. Donc c'est vraiment important.

Et as-tu l'impression que tes cours de littérature au cégep t'ont aidé à mieux écrire?
100% que oui.

Peux-tu développer un peu?

Dans le fond, avant de faire ma technique, si mettons quelqu'un, du jour au lendemain, m'avait dit : « Te voilà éducatrice. », mais que j'aurais juste eu les cours de la technique et pas les cours de français, je pourrais pas le faire... parce que il y a des manières d'écrire, des types de fautes... tsé il faut que tu fasses attention. J'aurais pas été capable de le faire sans mes cours de français.

Aurais-tu aimé que tes cours de français au cégep soient plus axés sur la langue?

Oh oui, oui.

Benjamin (informatique & électronique) – 15 avril 2019

Bonjour! L'enregistrement est parti. Je vais commencer par te poser des questions de base : quel est ton nom? Quelle technique as-tu faite au cégep? Quand as-tu eu ton diplôme?

Mon nom c'est *****, j'ai fait la technique de télécommunication et j'ai terminé en 2018, au mois de mai.

Mai 2018, parfait. Technique de télécommunication? Peux-tu m'expliquer à quoi ça ressemble un peu?

La technique de télécommunication c'est... il y a de l'informatique, de la réseautique, il y a beaucoup de RF que ça s'appelle, c'est de la technologie à radiofréquence, dans le sens que c'est tout avec les émetteurs de radio, les petits walkies-talkies, des affaires comme ça ou à plus grosse échelle, ça tourne là-dedans. Puis, en réseau, c'est ce qu'un technicien informatique va faire. C'est comme un gros résumé de tout.

Et pourquoi ça ne s'appelle pas techniques de l'informatique?

Ils sont justement en train de refaire le nom de la technique parce que justement, ça n'attire pas les gens, les jeunes ne sont pas sûrs. Pourquoi ils iraient là-dedans? Là ils sont plus vers les nouvelles technologies, ils y repensent, ils ont même demandé aux finissants.

Donc la nouvelle mouture de la technique en informatique couvre un peu plus large que celle d'avant?

Oui, c'est ça. Moi, quand j'avais fait ma technique, j'hésitais entre aller en informatique et aller en robotique. J'avais fait système ordonné avant, technique en systèmes ordonnés. C'est presque la même chose, mais c'est plus de programmation et c'est plus en robotique. Je n'ai pas tant aimé ça. Après, je me suis plus dirigé vers la réseautique et la technologie RF. La technologie RF, je n'ai vraiment pas aimé ça. Là, je suis plus concentré en informatique et en réseautique.

Ok. Pendant ton programme technique, as-tu fait des stages?

J'en ai fait trois.

Peux-tu me dire où tu les as fait?

En fait, j'en ai fait « techniquement » deux, parce que le premier je l'ai fait chez CTM Mobile, une compagnie de radio qui va installer des radios dans des chars. C'était

vraiment basique. Un gars de DEP pouvait faire ça facilement, ça ne prenait quasiment pas d'études. Le deuxième, c'était chez Bell Média, Énergie et Rouge FM. Là c'était un vrai travail de technicien en maintenance et en RF. C'était quand même un gros poste, dans le sens où il y avait beaucoup de choses à faire là-dedans. Puis, j'aurais dû avoir un troisième stage ailleurs, mais j'ai décidé de rester chez Bell Média parce que j'apprenais quand même beaucoup de choses et c'était quand même assez efficace.

Et depuis que tu as obtenu ton diplôme, tu travailles dans ton domaine?

Quand j'ai terminé mes études, je travaillais encore chez Bell Média. Je suis resté là un bout, un bon 6-7 mois, mais j'avais envoyé des offres d'emploi chez Radio-Canada et ils m'ont rappelé pour me prendre, mais c'est Radio-Canada à Montréal. Donc je suis parti à Montréal pour cet emploi-là qui était vraiment celui d'un technicien de maintenance, mais seulement en RF, seulement en radio, avec des émetteurs. Je n'ai vraiment pas aimé ça. Après 8 mois de travail à Montréal, j'ai décidé que c'était assez et je suis revenu ici à Québec. J'ai passé environ 1 mois en recherche d'emploi et je viens d'en trouver un, comme technicien en informatique chez Micro Age.

Ok, et peux-tu me décrire la nature de tes tâches brièvement?

Là c'est un travail de technicien niveau un, dans le sens que c'est des appels téléphoniques, des problèmes avec des ordinateurs, régler aussi des problèmes avec les téléphones, la création des nouveaux utilisateurs... une job de réseautique. Il faut créer un réseau dans une compagnie et à un moment donné il faut s'en occuper et le mettre à jour parce qu'il y a des ordinateurs qui ne marchent plus. C'est pas mal ça mon travail. Je commence mercredi.

Bon, super. On va revenir sur ton travail un peu plus tard. Maintenant je veux parler de toi, dans ta vie personnelle, en général, est-ce que tu lis des livres?

Oui, beaucoup.

À quelle fréquence?

Hum, dernièrement, j'ai un peu réduit, vu que je cherchais un emploi, mais habituellement j'en lis au moins un par deux semaines ou par mois. Si je n'en lis pas un par mois, je ne me sens pas bien. Avant, j'en lisais un ou deux par semaine. Je suis quelqu'un qui adore lire.

Parfait. Quel type d'œuvre lis-tu généralement?

Hum, j'ai eu plusieurs périodes. Avant, je lisais beaucoup de fantastique, des histoires médiévales. Après j'ai plutôt changé vers des thèmes scientifiques, qui devenaient un peu philosophiques, qui abordaient le futur, ou des technologies futuristes...

Des romans d'anticipation?

Oui, un peu. J'aimais bien cela. Tout ce qui a trait aux recherches scientifiques sur la technologie ou les ordinateurs. Là, j'ai pas mal transitionné vers la philosophie. Présentement je lis beaucoup de philosophie, mais je ne parle pas de grands philosophes, je les ai déjà lus à l'école. Je parle plutôt de la philosophie... c'est difficile à expliquer... En ce moment, l'auteur que je lis c'est Bernard Werber...

Ok, je comprends ce que tu veux dire. C'est vrai que c'est à moitié de la fiction et à moitié de la philosophie, du moins des réflexions sur la vie.

Oui, je suis en train de lire toutes ses œuvres. J'aime justement le côté fictionnel qui te garde captivé, intéressé, mais tu apprends des choses en même temps. En plus de cet auteur-là, je lis aussi beaucoup sur l'immobilier, la finance, l'économie. J'ai commencé

à trouver un intérêt à ça. Je suis même en train de me préparer à investir en immobilier en ce moment.

Ok! Donc, il y a plusieurs buts à tes lectures?

C'est vrai. Maintenant mes lectures n'ont plus seulement le but de me divertir, mais également d'apprendre et d'évoluer. Oui, mon but, c'est d'apprendre des nouvelles choses que je ne savais pas avant.

Et depuis quand à peu près as-tu cette nouvelle tendance de vouloir apprendre par la lecture?

Juste avant de partir pour Radio-Canada. En fait, avant de partir pour Montréal, je n'avais pas lu un livre depuis deux ans. L'école, la technique, le français, tout ça m'avait enlevé le goût de lire. À force d'avoir des lectures ennuyantes, ça a brisé l'amour que j'avais pour la lecture et j'ai voulu recommencer, parce que je lisais tout le temps avant, alors je m'y suis remis, lentement mais sûrement, avec Bernard Werber j'ai justement retrouvé cet amour que j'avais pour la lecture.

À quels moments lis-tu?

Hum, en ce moment, je trouve que je ne lis pas assez vu que je n'ai pas d'horaire. D'habitude je lisais le soir, après avoir soupé, des fois le matin, le midi, en fait je lisais aussitôt que j'avais un moment pour le faire. J'ai aussi commencé à « lire » avec des audiobooks. J'essaie toujours de me trouver un moment pour la lecture. Présentement, comme je n'ai pas vraiment d'horaire, je lis quand ça me tente.

Et à quel endroit lis-tu?

Hum, habituellement je lis chez moi, ou bien avec des amis, à l'université, pendant qu'ils étudient.

Est-ce que tes amis lisent?

Oui et non, certains le font. Mon frère est mon meilleur ami et lui il lit tout le temps, vraiment plus que moi et trois fois plus vite que moi. Il me conseille souvent des bons livres. Il reste que j'ai peu d'amis qui lisent.

Ton frère est plus vieux ou plus jeune que toi?

Plus jeune.

Ok. Et ton goût pour la lecture dirais-tu qu'il vient plus de lui, de tes parents, de ton éducation?

Non, je ne sais pas. En fait, l'amour de la lecture est venu quand j'étais jeune. J'ai commencé avec *Amos Daragon*.

Tu avais quel âge à ce moment-là?

Euh, c'était en secondaire un environ, j'avais environ 12 ans. Et puis oui, avant ça mon père me lisait des histoires. J'ai toujours aimé les histoires, depuis que je suis tout petit. Mon grand-père m'en racontait et j'ai toujours aimé ça. L'amour de la lecture est venu naturellement. Comme ça, je suis tombé sur des livres que j'aimais...

Ok. En fait, forcément, quand t'es à l'école primaire, tu as des périodes obligatoires à la bibliothèque. Comment elles se passaient pour toi?

Ah oui, je lisais des BD! *Les Schtroumpfs*, les *Astérix et Obélix*, les *Garfield* aussi. C'est plus facile à lire quand tu es jeune. Ma première vraie lecture de roman a été les *Amos Daragon*, mais après il y a eu *Les Chevaliers d'Émeraude*.

Qu'est-ce qui t'as amené à lire *Amos Daragon*? Est-ce que tu as été conseillé par un prof ou un ami?

Je me souviens qu'il était à la bibliothèque. Il était plutôt connu comme livre. Je crois que c'était le bouche à oreille. Je ne me souviens vraiment plus comment il s'est retrouvé entre mes mains, mais je l'ai lu et je l'ai beaucoup aimé.

Et pendant ton secondaire, à part *Amos Daragon* et *Les Chevaliers d'Émeraude*, quelles étaient tes lectures marquantes? Ou bien un prof marquant?

J'ai... comment dire, une longue carrière de « détestage » de français, mais oh oui, il y a un livre que j'ai vraiment aimé, mais je ne me souviens absolument pas du titre. C'était une trilogie qui parlait de science, d'aventure, des premiers humains. Dans le fond, ils faisaient de l'archéologie pour découvrir que les premiers humains ne viendraient pas de la Terre, mais des étoiles. C'était « flyé ». Je me rappelle avoir vraiment aimé ça.

Et pendant longtemps, tu as détesté le français. Pourquoi?

Aucun intérêt. Je ne sais pas. C'était tellement ennuyant. J'ai toujours été un gars d'histoire, de science, pas de math, bizarrement, j'adorais l'histoire et la science et j'ignore pourquoi, j'étais juste comme ça, et le français ne venait pas me chercher. La seule façon pour m'avoir dans un cours de français, pour venir me chercher, c'est que le prof soit intéressant. C'est la seule manière. Ou sinon qu'il parle d'histoire dans son cours... ou qu'il passe un film. C'est vraiment la seule manière parce que sinon, j'haïssais les règles d'orthographe, tout le français, toute la langue française, je trouvais ça vraiment compliqué quand j'étais jeune.

Est-ce qu'au secondaire il y a des lectures qui t'ont marqué de la mauvaise façon, que tu as détestées?

Oui, beaucoup. Il y avait des lectures de poésie qu'il fallait faire que je détestais. Je lisais 10-15 pages et j'avais juste envie de lancer le livre au bout de mes bras. Des mauvaises expériences j'en ai eu beaucoup. Des lectures ennuyantes...

Bon, on va laisser de côté ton secondaire et on va se concentrer sur ton passage au cégep. Tu as eu quatre cours obligatoires de français, qui sont des cours de littérature. Est-ce que tu es capable de les différencier dans ton souvenir? Est-ce que tu peux associer un prof à chaque cours? Une lecture à chaque cours?

Euh, j'ai eu un parcours difficile au cégep avec le français. Étant donné qu'au secondaire j'ai été mauvais, je réussissais à passer à 60% pile à chaque fois, rendu au cégep ce n'était plus 60%, c'était plutôt 30%. J'ai tellement détesté le français au cégep qu'à chaque fois que je commençais un cours de français je regardais le prof et s'il ne m'intéressait pas, je quittais le cours tout de suite. Les seuls français que j'ai faits, où j'ai réussi à passer, c'est quand j'avais un prof qui avait de l'allure, qui réussissait à me tenir éveillé pendant le cours. Je ne me souviens pas des noms par contre. Je me souviens seulement de la dernière prof que j'ai eue qui était la meilleure prof de français que j'ai jamais eue. Elle, c'était la fin de sa carrière, elle donnait son dernier cours avant sa retraite alors elle a décidé de faire un cours spécial dans lequel elle nous laissait beaucoup utiliser notre imagination et dans lequel on n'avait plus de structure à suivre dans nos rédactions. On lisait des livres de notre choix. On était vraiment plus libres. J'ai adoré son cours. Je me suis tapé des 85%-90% facilement. Là j'ai trippé, c'était mon français 4.

Français 4 c'est un cours qui est souvent axé sur la communication et sur faire des liens avec ton domaine d'études.

Oui, c'est ça.

Donc, elle n'a donné aucune lecture obligatoire? Elle a donné des œuvres au choix?

Ben, il y avait un peu de choses à faire et à lire sur notre carrière, mais il y avait une certaine liberté que j'aimais. Il n'y avait pas de structure rigide avec idée... idée amené...

Idée principale, idée secondaire...

Exact! Cette cochonnerie-là, oui. Mais je peux comprendre l'utilité de tout ça. C'est pour pouvoir bien structurer tes idées.

Ok, on va y revenir plus tard. Avec cette prof-là que tu as adorée, qu'est-ce que tu as lu?

Je ne me souviens pas d'avoir lu quelque chose de vraiment important. Je me souviens juste que ses cours étaient vraiment le fun.

Pourquoi?

Elle était assez énergique, pas endormante du tout. Elle racontait souvent des anecdotes. Elle avait du plaisir à enseigner. Elle avait une passion pour la littérature qu'on sentait. Tu réalisais que ça pouvait être le fun la littérature. Puis, elle liait ses anecdotes avec sa matière, alors c'était vraiment divertissant.

Ok, super. Es-tu capable de me nommer une lecture que tu as faite dans tes trois autres cours de français?

Euh... oui. Comment ça s'appelle déjà. Un classique québécois. Le Survenant. Je me souviens de cette lecture-là.

Et qu'est-ce que tu te souviens de cette lecture-là?

Quel ramassis de perte de temps... Au début tu te dis « ah, ça a l'air pas pire, ça va être bon! » et plus tu avances, plus tu es déçu et rendu à la fin, finalement, c'était vraiment plate!

Rires. Ok, et as-tu d'autres lectures marquantes?

Non, non, pour vrai, c'est comme un gros « black-out ». Tout ce qui était français c'était vraiment l'enfer pour moi. Je passais tous mes autres cours à 80%, j'avais des bonnes notes partout et quand j'arrivais en français, c'était un gros clash.

Ok. Donc, avant d'arriver au cégep, tu lisais beaucoup et une fois au cégep, tu as arrêté de lire?

Non, ce n'est pas vrai. C'est à peu près à partir du secondaire 4. C'est là que j'ai perdu l'habitude de lire.

Pourquoi?

Je pense que j'avais de la misère à l'école un peu, pis je me demandais ce que j'allais faire dans le futur. Ça m'a changé, je sais pas, j'ai comme arrêté de lire un peu. Ça remonte à loin par exemple, là je suis rendu à 24 ans. Je ne suis pas sûr, mais il me semble que c'est vers secondaire 4 ou 5 que j'ai arrêté de lire.

Ce sont des grosses années. Souvent, en secondaire 4 tu dois faire tes maths fortes, ensuite, en secondaire 5, tu fais souvent chimie et physique. On te dit de faire les cours de sciences pour « t'ouvrir des portes » au cégep...

Maintenant que tu en parles, je me souviens mieux, ce n'est pas à la fin du secondaire que j'ai arrêté de lire. Je me rappelle que je trouvais ça facile et que j'avais de bonnes notes. C'est vraiment le cégep qui m'a fait arrêter de lire. Je pense au cégep et je me dis que ce n'est pas si loin, mais j'y suis quand même resté 5-6 ans. Le cégep représente l'enfer pour moi. Je ne savais plus ce que je voulais faire de ma vie, c'était la grosse dépression, je coulais tous mes cours... c'était vraiment difficile.

Tu parles de ta première technique?

Je suis rentré au cégep dans une sorte de session d'intégration. Je pensais peut-être aller à l'université, mais je n'étais pas sûr, alors je suivais que mes cours de base et en même temps j'étais en train de faire mes maths fortes et mes sciences fortes si je me souviens bien. Ça a été... bon, on va y aller par étapes. Quand je suis arrivé au cégep, j'ai eu une première session où je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire. La session d'après aussi, j'étais dans une sorte de « black-out ». La deuxième année, j'ai décidé de faire tous les cours difficiles que j'aurais pu faire au secondaire, alors j'ai commencé à prendre mes maths fortes, mes sciences fortes. Je me suis dit que j'allais essayer de viser une technique et j'ai donc fait des cours qui allaient m'ouvrir des portes. Après, je me suis fait diriger par un orienteur vers la technique de systèmes ordonnés. À ce moment-là, je sentais que je me dirigeais plus vers quelque chose.

Tu sentais que les cours que tu suivais avaient un but? Que tu te formais pour faire un métier?

Ouin, ouin, mais, euh, j'ai toujours été quelqu'un dans la vie qui ne sait pas vraiment ce qu'il veut faire et dernièrement, quand je dis que je lis l'économie et l'immobilier, c'est comme si je me découvrais une passion que je ne savais pas que j'avais. Maintenant, je me concentre beaucoup là-dedans. J'ai trouvé une job de technicien parce que je veux juste avoir une paie parce que j'ai un appartement à payer et des dépenses, mais mon but c'est de devenir investisseur immobilier. C'est là que je suis rendu dans ma vie.

Et ce goût-là t'es venu de tes lectures?

Oui, absolument. La lecture m'a ouvert les yeux complètement. La première lecture a été *Un barbier riche*. Méchante bonne lecture. Elle m'a un peu fait découvrir le monde de la finance. C'est une petite introduction simple à lire sur la finance personnelle, quelque chose dont on a pas mal besoin aujourd'hui. J'ai aussi lu *Père riche, père pauvre*, ça c'est encore meilleur, ça ouvre vraiment les yeux. Et c'est après avoir lu ces livres-là que j'ai été complètement chamboulé. J'ai eu des grosses remises en question quand, justement, j'étais à Radio-Canada. C'est à ce moment-là que je lisais beaucoup sur le sujet, beaucoup avec des audiobooks quand je faisais Montréal-Québec pour rentrer voir ma blonde qui était à Québec alors que je travaillais à Montréal.

Wow, intéressant. Je veux revenir sur ce que tu as dit tantôt. Quand on a parlé de la structure de la dissertation, tu as dit « je sais à quoi ça sert ». Mais si on fait un portrait global de tes quatre cours de français, qu'as-tu l'impression d'avoir appris?

Hum, ce que j'ai appris de mon français, peut-être, de bien structurer un texte, de bien délivrer mes idées, de structurer mon idée comme il faut pour l'expliquer de la meilleure façon possible. Je pense que c'était vraiment un chemin nécessaire pour s'exprimer. Ce qui m'a nui et ce qui m'a dérangé c'était le manque de liberté. On était trop pris. J'avais besoin d'être plus libre dans ma façon d'écrire et c'est en français 4 que ça s'est vu. C'est là que l'enseignante m'a donné la liberté d'écrire ce que je voulais et j'ai écrit le meilleur texte que j'ai jamais écrit. Elle-même l'a dit : « Je n'ai jamais lu un essai comme ça. » J'avais écrit quelque chose comme 8000 mots. Il y a eu une journée complète où j'ai juste écrit, sans arrêt. J'ai eu du fun à écrire, c'était la première fois que ça m'arrivait. J'avais besoin de ça. Et quand je l'ai remis au prof, je pense que j'ai eu 98%, c'était la première fois que j'avais une bonne note en français.

Donc, bien structure ton texte, bien délivrer tes idées, ce serait une habileté, si on...

Oui, et après ça, ce que j'aurais aimé... c'est qu'au secondaire tu as appris à bien structurer tes idées, blablabla, rendu au cégep, rendu un adulte, j'aurais voulu être libre. Pouvoir développer à ma façon et être évalué là-dessus. On s'entend, dans la vie de tous les jours, l'écriture, c'est quand même utile, quand tu écris des courriels, des affaires de même... aujourd'hui je le sais, j'essaie de toujours bien écrire parce que c'est comme ta « marque », ton « nom ». Moi, ce qui m'énervait au cégep c'est que c'était tellement toujours compliqué pour rien.

Ok. As-tu l'impression d'avoir appris des connaissances? Des savoirs dans tes cours de français?

Non, absolument pas

Te souviens-tu d'un courant littéraire? D'une figure de style?

Oui. Ben, une figure de style non. Mais je me souviens d'un prof qui enseignait avec l'histoire des guerres mondiales et il fallait qu'on écrive en suivant ce thème-là. On a fait plusieurs types de textes. Ça, c'est un des français que j'ai réussi à passer parce qu'il m'a accroché avec l'histoire et il était intéressant, il parlait bien. Moi, je suis quelqu'un dont l'intérêt part vite. Si je ne trouve pas cela intéressant, je regarde les étoiles et pffff, c'est parti. Ce n'est pas un trouble de l'attention. C'est juste que si c'est ennuyant, c'est ennuyant. Mon cerveau fait « c'est plate » et il switch. Si ce que le prof dit n'est ni intéressant ni utile : switch. Les fois où j'ai eu des profs qui étaient intéressants, c'est là que j'ai eu des bonnes notes.

À ce moment-là, as-tu fait 4 cours de français ou plutôt 5-6 en raison de reprises ou d'échec?

J'ai eu des problèmes des fois avec des profs. Il y en a eu un qui nous avait demandé de faire un petit résumé d'une lecture qu'on avait faite et il y avait une feuille qu'il nous a demandé de ne pas retourner. Mais je l'ai retournée quand même, parce que j'étais curieux et il a décidé de me gueuler après, de me sortir du cours et de me donner « 0 ». Moi, j'avais lu le livre, qui était vraiment plate. Je m'étais forcé pour le lire au complet et là j'allais avoir « 0 » en plus et je ne suis plus jamais allé à son cours. Il y a

3-4 cours que j'ai laissé tomber en plein milieu ou au début, juste en parlant au prof, en regardant comment était sa façon d'enseigner. Il y a des cours que je savais dès le début que je ne finirais pas jusqu'au bout, alors je m'en allais. J'avais trois ans de technique à faire alors je me disais que je trouverais un autre moment, un autre prof.

Tu ne manquais pas de choix à Limoilou, il y a vraiment beaucoup de professeurs dans le département!

Ouin, mais certains ne devraient même pas avoir le droit de l'être. Ce que j'aimerais, pour mes enfants, c'est de les envoyer au privé. J'ai été dans le système public toute ma vie et ce n'est vraiment pas un bon système. Je trouve qu'académiquement, c'est la pire chose. Pour quelqu'un qui n'a pas d'objectif, pour quelqu'un qui ne vise pas une carrière précise, tu te perds dans le public. La seule chose qui m'a sauvé tout au long de mes études, c'est des professeurs passionnés. Je les ai encore en tête, je me souviens de leurs noms. Mme Gravel en secondaire 2 m'a montré comment la science et les maths pouvaient être le fun. M. Dompierre en secondaire 3 était prof de sciences et jouait à des jeux vidéo avec nous en plus de nous parler de ses grandes découvertes. Monsieur Didier, prof d'histoire du vingtième siècle, m'a donné une passion incroyable pour sa matière, les guerres mondiales surtout. Les bons profs m'ont permis de passer à travers mes études.

Ce sont des profs du secondaire.

Oui, beaucoup. Au cégep, j'en ai eu aussi des bons profs, mais pas aussi marquants qu'au secondaire. J'ai eu d'excellents professeurs dans ma technique, des profs incroyables, mais je ne me souviens pas de leurs noms.

Et avec français, philo, anglais, éducatif?

En philo j'ai eu un bon professeur. Un peu fofolle. Elle nous challengeait avec la philosophie. Le classique : à une lumière rouge, qu'est-ce qui t'empêche de traverser quand même? La société, blablabla. Ça me faisait réfléchir. En français, le prof qui avait utilisé l'histoire des guerres mondiales pour monter son cours, je me souviens qu'il avait dit en classe qu'il avait lu un livre qui avait changé sa vie et moi je me suis dit : « Un livre qui change une vie, je ne comprends pas, ça ne m'est jamais arrivé. » Moi, je lisais juste pour le plaisir. Et dernièrement, quand j'ai lu *L'empire des anges* de Bernard Werber, ça a changé complètement ma façon de voir le monde. Techniquement, ce livre-là a changé ma vie.

Wow, c'est vraiment super. Je serais rendue à parler de ton travail, mais laisse-moi juste réviser mes questions pour voir si je n'ai rien oublié. Tiens, dans tes cours obligatoires de français, qu'as-tu aimé et qu'as-tu détesté?

Je me souviens avoir aimé le sujet de certaines dissertations. J'aimais quand je pouvais écrire sur le sujet de mon choix. Quand la question était trop restreinte, trop rigide, je n'aimais pas ça. Je n'aimais pas le classique : introduction, sujet amené, sujet posé, sujet divisé... Premier paragraphe, deuxième paragraphe avec toutes les parties essentielles, ah! ça me donnait le goût de vomir, littéralement. Je n'étais pas mauvais non plus, mais je trouvais que ça tuait l'imagination d'une personne. Aujourd'hui, à 24 ans, j'ai comme une amour-haine avec l'école. Je trouve qu'ils devraient changer des choses, mais d'autres sont excellentes...

Développe un peu là-dessus s'il te plaît.

Je trouve que chaque personne est unique et je trouve que l'école essaie trop de caser tout le monde dans le même moule. Aujourd'hui, en 2019, il faut être unique, apporter des nouvelles idées, on est rendus dans un monde comme ça et l'école d'aujourd'hui ne nous apprend qu'à travailler dans une usine, quasiment. Tu apprends des « skills » de base, mais beaucoup de choses ne te serviront jamais, il y a beaucoup de choses qui ne servent pas à grand-chose. Je veux dire, ils ne vont pas assez chercher les forces de chacun. Moi, ce que j'aimerais que l'école fasse, c'est que tu trouves ta force et tu travailles juste ça. Moi, je ne suis pas très bon en français, je n'ai jamais vraiment aimé le français, je ne trouve pas de grande passion dans le français... jamais je ne deviendrai un grand écrivain ou un grand prof de littérature. Mais, j'ai eu à faire du français toute ma foutue vie et il a fallu que j'écrive des choses ou que j'apprenne des choses dont je n'avais absolument pas besoin. Après mon secondaire, j'étais correct, en termes d'écriture, mais j'ai eu 4 autres français, plus une épreuve uniforme. Je veux dire... ça ne servait à rien. Pour vrai, ça ne me servira vraiment à rien. Peut-être qu'un ou deux français auraient été corrects, juste pour garder une bonne mémoire du français et faire bien attention.

Mais là, au cégep, on ne voit plus de grammaire. C'est fini les règles d'accord.

Oui, c'est vrai, mais moi j'ai eu à faire renforcement en français et après j'ai dû faire mes cours de français normaux et je trouvais que ça tuait l'imagination. Je sais, en plus, que c'était juste à cause des profs. Chaque prof avait sa façon, sa manière. Les profs les plus plates c'était les profs qui suivaient à la lettre le ministère, qui suivaient les étapes. Aussitôt qu'un prof enseignait à sa manière, était « délinquant », là tu apprenais des choses, là tu ne t'ennuyais pas. Alors, si j'ai à parler de l'école, il faudrait faire de petits changements. Il faudrait donner plus de liberté aux professeurs, de un, et aussi de se concentrer sur les forces des élèves au lieu d'essayer de tout développer tous les domaines au complet chez chacun parce que ça ne sert à rien. Dans la vraie vie, de toute manière, tu veux viser quelque chose dans quoi t'es fort, que ce soit les arts ou les maths. Moi, je me suis cherché longtemps. Je savais que j'aimais l'histoire. Je me suis demandé si je voulais devenir prof d'histoire, mais je me suis dit : « Peu importe, l'histoire, ça n'a pas de futur. » Moi, c'était ça ma mentalité et personne ne m'a convaincu du contraire à l'école. Il n'y a pas grand carrière dans l'histoire, blablabla. Puis, plus tard, je suis allé à l'université et finalement il y a pas mal de choses que tu peux faire en histoire, que j'aurais pu faire. D'après moi, l'école, c'est juste trop restrictif. Veux-tu être un avocat? Un professeur? Un docteur? Juste des grosses affaires. Si tu veux aller dans une technique ou whatever, t'es une petite merde de la société. C'est presque ça l'univers de l'école. Il faut que tu ailles à l'université, t'as pas le choix.

Et encore. Plusieurs personnes avec des bacs et des maîtrises ne se trouvent pas d'emploi.

Moi je trouve ça incroyable. Tu fais des années d'études. Tu deviens un spécialiste dans ta matière, t'es une machine et sur le marché du travail : pas de job, personne ne veut de prendre ou ça prend vraiment longtemps avant que tu trouves. Je trouve ça tellement ridicule. Moi j'ai fait une technique de trois ans et j'ai un travail qui paie plus que quelqu'un qui a une maîtrise. Pourquoi je me forcerais à aller à l'université pour

finir avec rien à la fin? La seule raison pour laquelle je serais allé à l'université serait pour une chose qui me passionne à un point tel que je veux en apprendre plus là-dessus et tant pis pour la job parce que veut, veut pas, il y a des maîtrises qui te permettent d'avoir un salaire moyen, pas des gros salaires de médecins... Ouin, je m'excuse, quand je parle d'école, ça me crinque un peu.

Rires. C'est correct. Bon, je sais ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé. Qu'aurais-tu voulu faire dans tes cours de littérature?

Hum, il y avait certains cours qui permettaient d'écrire sur... euh... admettons, ce que je veux être dans le futur ou qui me challengeaient. Par exemple, la philosophie, on devait écrire des textes en philosophie. À la place de juste suivre une structure, en philo ils nous faisaient réfléchir, ils nous faisaient écrire des textes qui sortent de l'ordinaire. Je trouve que le français devrait plus se diriger là-dedans à la place de juste se concentrer sur la dissertation. Le français devrait donner libre cours à l'imagination. Je trouve que c'est tellement important l'imagination. Chaque personne est tellement unique. Je peux penser à quelque chose alors que quelqu'un d'autre va penser à une autre affaire et je suis comme « whoa, comment t'as pensé à ça!? » Je trouve qu'on perd un potentiel dans les structures rigides.

Ok, super. Euh, on va aller dans ta vie professionnelle. Je sais que tu commences bientôt un nouveau travail, je vais te demander de te baser sur les expériences que tu as eues jusqu'à présent. Décris-moi une journée-type au travail.

Je vais me servir de Radio-Canada étant donné que c'est mon dernier employeur. Pour commencer, le matin, je devais aller parler à mon chef technicien qui répartissait le travail. Des fois, après l'avoir rencontré, il t'envoyait faire des petites tâches simples, mais habituellement tu avais des voyages à préparer pour aller réparer des émetteurs qui étaient partout au Québec. J'ai eu à voyager beaucoup dans ce travail-là. Pour préparer ton voyage, tu devais étudier un peu le problème que tu t'en allais régler, parce qu'il y avait beaucoup de problèmes différents. Si j'avais été bon en RF, j'aurais vraiment aimé ce travail, car c'était vraiment « challenging », il y avait plein de choses à faire, mais ce n'était pas moi, ce n'était pas ma passion. Donc on partait, on réparait, il y avait un peu de physique, des fois on installait des choses, puis on revenait, on faisait un rapport... Une fois le rapport terminé, parfois on préparait un autre voyage, parfois on étudiait un peu certaines choses pour les problèmes récurrents. On entretenait aussi des dossiers, on mettait des choses à jour.

Donc tu écrivais quand même beaucoup?

Oui, j'écrivais beaucoup de courriels, il y avait beaucoup d'appels téléphoniques aussi. C'est pour ça aussi que j'ai dit tantôt que le français était important. Si tu écris mal ton courriel, les gens le remarquent. Tu as l'air fou.

Comment ça se passait, ces rédactions-là?

Pour les courriels, je commençais par l'écrire au complet, puis je repassais rapidement pour les erreurs les plus faciles à enlever, je m'appliquais pour le structurer comme il faut. J'essayais d'avoir juste quelque chose qui paraisse bien. Ça dépendait de la longueur du courriel aussi. Les petits, je révisais rapidement et l'envoyait. Les longs, je passais plus de temps dessus, mais en gros j'essayais juste de garder ça propre.

Et les rapports?

Pour ça, il fallait écrire pas mal plus de choses. Il fallait écrire quel travail on avait fait, on mettait un deux-points et on écrivait la liste de tout ce qu'on avait fait, on décrivait le problème. Là, évidemment, t'essayais encore plus d'écrire quelque chose qui avait de l'allure.

Est-ce que la qualité du français est importante dans ce milieu-là?

Mon superviseur relisait mes rapports. Je n'ai jamais eu de retour négatif, alors je présume que j'écrivais bien. Mais ils donnaient des cours spéciaux de français pour ceux qui écrivaient mal chez Radio-Canada.

As-tu l'impression que ton passage au cégep t'a aidé à te structurer ou à faire moins de fautes?

Non. Oui pour le cours de renforcement en français, mais pas les autres cours.

Ok. Maintenant, dans ton travail, quand es-tu amené à lire, plutôt qu'à écrire?

Euh, à Radio-Canada, j'avais quand même beaucoup de lectures à faire. C'était des lectures surtout techniques. Tu lisais comment régler certains problèmes. Tu faisais des calculs un peu... C'était vraiment des lectures techniques.

C'était facile à lire?

Ouin, mais je m'endormais vite. C'est une des raisons pourquoi j'ai quitté. Quand je lisais quelque chose de technique je trouvais ça trop ennuyant et je n'étais pas capable de finir le foutu paragraphe.

Pour conclure l'entretien, j'ai une question qui demande sur quoi auriez-vous aimé que vos enseignants insistent? Que changeriez-vous, que garderiez-vous dans ces cours? Tu y as déjà pas mal répondu au cours de l'entretien, tu as une opinion assez étoffée sur le système d'éducation...

J'ai lu beaucoup là-dessus aussi. J'ai deux petits frères. J'ai un petit frère de 21 ans qui, lui aussi, a eu de la difficulté en français. On dirait qu'on a tous un cerveau qui n'est pas fait pour ça. Ça lui a presque fait quitter l'école. Finalement, il s'est dirigé pour être soudeur, il fait un DEP, ça l'a sauvé, carrément, sinon il n'avait aucune idée de ce qu'il voulait faire de sa vie. Mon autre petit frère, celui qui a 16 ans, lui il est au secondaire et c'est aussi difficile avec les cours de français. Ça le détruit aussi. J'essaie de lui montrer qu'il y a autre chose après, d'autres chemins. Juste finir son secondaire 5, c'est l'enfer sur Terre, mais je lui dis qu'il va y arriver, qu'il doit juste s'y rendre. J'essaie de lui montrer que c'est important de finir son secondaire. S'il va au cégep, ça va être encore pire à cause du français, mais bon. C'est ce que tous mes amis et moi on s'est dit, dans ma technique. On était dans une technique, on trouvait qu'on n'avait pas besoin de français. Je peux comprendre peut-être un peu qu'il y en ait. Même chose pour la philo, beaucoup de gens chialent là-dessus.

L'objectif de la formation générale au cégep est de former des citoyens qui ont tous une base de culture générale commune, des gens qui vont voter, qui ont un esprit critique... Le cégep fait partie des « études supérieures », au même titre que l'université.

Oui, je comprends, et j'ai appris quand même des choses un peu utiles. Mais ça aurait pu être tellement plus résumé que ça. J'ai pas besoin de faire deux ans de français pour me considérer « ouvert sur le monde ». Et je suis plus ou moins d'accord avec le titre « d'études supérieures » parce qu'aujourd'hui, je ne sais pas pourquoi, mais t'as pas le

choix d'aller au cégep. Avec un secondaire 5, bonne chance dans le monde d'aujourd'hui! Personnellement je trouve que la job des profs est super importante. Je trouve que les profs devraient être payés autant que les médecins. C'est le futur. Ils forment la société future. Et les mauvais profs ne devraient pas pouvoir continuer à enseigner. Il y en a plein qui font mal leur travail. Je me souviens, avec certains on ne faisait rien en classe. Le cégep, c'est l'endroit où tu te trouves, tu arrives dans le monde adulte, le vrai futur, tu prends des décisions... Mais c'est aussi un endroit qui va décourager plein de gens. Il y a tellement de choix de carrières. Au début, au cégep, ça devrait plus t'aider à trouver ce que tu veux faire. Au secondaire, ce n'est pas assez et tu es trop jeune. Moi, au cégep, j'ai frappé un mur. J'ai failli abandonner.

Qu'est-ce qui t'a sauvé?

J'ai fait une orientation, je me suis dirigé vers l'électronique. Je me suis demandé si je m'en irais vers les jeux vidéo parce que c'était la seule chose que j'aimais dans ce temps-là. Mais maintenant, c'est contingenté, parce que tout le monde s'en va là-dedans, parce que c'est la seule affaire qu'ils aiment! C'est ça la réalité. Les gens veulent aller vers ce qu'ils aiment, mais ils n'aiment que les jeux vidéo, car il n'y a rien d'autre d'intéressant. Le seul moyen pour découvrir une autre passion, c'est d'avoir un prof qui te communique sa passion, ou de le découvrir par la lecture, mais il faut lire pour ça. Sinon tu tombes dans le système et tu te fais ramasser.

Je constate en parlant avec toi que la lecture n'est pas un moyen de faire aimer le français. Tu as deux frères, donc vous êtes trois gars dans ta famille ayant de la difficulté à réussir leurs cours de français, mais vous êtes trois lecteurs?

Au contraire, ça nous l'a fait haïr. Les lectures étaient tellement plates, on ne les lisait même plus au complet. L'école, c'est tellement un « gobe la matière, vomis sur l'examen », tu ne te souviens jamais de rien. J'ai oublié tellement de choses! Maintenant je lis des choses qui me restent en tête, car je les trouve intéressantes. L'école devrait proposer plus de sujets de lectures variés. Les seuls moyens de découvrir tes passions, c'est par un mentor, des expériences vécues ou la lecture. Et les cours de français au cégep gaspillent le potentiel de plein de gens pour juste, « apprendre à être un bon citoyen ». Au cégep, tu devrais chercher ta passion.

ANNEXE D – VERBATIMS DES ENTREVUES OFFICIELLES (5)

Charles (soins infirmiers) – 23 avril 2019

Bonjour! Je commence avec ma première question : est-ce que tu lis, dans la vie?

Si je lis. Quand même. Je lis en français et en anglais. Surtout, j'essaie de lire au moins 25 pages par jour, surtout des livres qui m'intéressent le plus, je suis moins roman. Mais sinon, c'est ça, je vais toujours avoir des livres en commande et si je peux embarquer des fois une journée je vais lire quatre heures de temps et je vais presque passer à travers le livre. Je dirais que je lis de plus en plus, au fil des années.

Quel genre de livre lis-tu?

Surtout du « self-development », ou des trucs d'investissement, ou des trucs « principe 80-20 ». J'aime les lectures qui te font te développer un peu plus personnellement.

C'est quoi le principe 80-20?

Ça a un lien en même temps avec l'investissement et avec ce qu'on fait tous les jours. Ça part du principe que 80% de nos résultats vont venir de 20% de nos efforts. Par exemple, même avec les travaux d'école ou les business, on va mettre gros du temps sur un travail mais là-dessus, c'est vraiment 20%, théoriquement, qui va donner quasiment tout notre travail. J'essaie d'appliquer ça au plus de trucs possibles. J'aime les livres comme ça, que je peux appliquer dans la vie de tous les jours. C'est ce qui m'intéresse, vient me chercher le plus.

Donc, tu aimes les lectures qui t'apprennent des choses que tu peux réutiliser au quotidien, tu aimes lire sur des phénomènes sociaux que tu peux voir ou tester?

Oui, ça te fait réaliser des choses sur les gens. En même temps, tu fais aussi une introspection. Des fois, tu vis des situations que tu retrouves dans tes lectures et après-coup, tu peux appliquer ce que tu viens d'apprendre à cette situation.

Intéressant. Quel livre lis-tu présentement?

Là il me reste à peu près 20 pages au *Principe 20/80*, sinon les prochains que j'ai commandés... il y a *L'art subtil de s'en foutre*, pour apprendre à ne rien prendre personnel.

Ce goût-là pour la lecture, es-tu capable de me dire d'où il vient?

J'avais lu des romans quand j'étais jeune, juste parce que j'aimais l'histoire. Après ça, plus fin secondaire, cégep, je n'ai pas lu beaucoup, à part les livres qu'on lisait en français. Après ça, c'est vraiment... je pense que c'est dans ma mentalité, de voir les choses positivement, de chercher à évoluer, je me suis rendu compte un moment donné qu'on pouvait aller chercher ça dans les livres, selon le type de livre qu'on lit. J'ai réalisé qu'au quotidien, je pouvais appliquer tel ou tel truc de tel livre et je trouvais ça intéressant. Je me suis aussi dit qu'il existait tellement de livres qu'on pouvait donc toujours apprendre et toujours aller plus loin. Une fois qu'on le découvre, ça donne envie de continuer.

Est-ce que tes amis lisent le même genre de livre? Ou plutôt, est-ce que tes amis lisent?

Non, pas vraiment. Des fois je leur donne des conseils, je leur propose de lire tel ou tel livre, en leur envoyant le lien, mais la plupart ne le font pas. Je me dis quand même que s'ils lisaient mes suggestions, ils en retireraient quelque chose.

Es-tu capable de me nommer le premier livre qui t'a amené vers ce genre de littérature?

Le premier, c'est *Rich dad poor dad*, je l'ai lu en anglais. Ça parle d'investissement. Sur les réseaux sociaux, tout le monde dit de commencer par celui-là. On dirait qu'une fois que tu embarques là-dedans, tu veux en lire d'autres et cet auteur-là en a écrit d'autres alors c'est plein de belles découvertes, mais aussi une longue liste de lectures.

Donc, tu as eu cette suggestion par les réseaux sociaux?

Oui, en fait, je suivais beaucoup de pages sur l'investissement et tous les gens qui se partent des business lisent pas mal et ils proposent des livres sur leur page Instagram. À un moment donné, je me suis dit que j'allais commencer par lui parce qu'il était souvent suggéré et il avait l'air bon.

J'aimerais faire un peu ton profil de lecteur. On va revenir à ton passage au primaire. Tu avais des périodes obligatoires à la bibliothèque. Que lisais-tu?

J'avais commencé avec *Amos Daragon*. Un peu plus tard j'ai lu la série *Eragon*. Tout ce qui concernait les dragons m'attirait. J'ai aussi lu *Leonis*, mais je ne l'ai pas fini. Tout tournait autour du fantastique. Pas vraiment de bédé. Pendant mon primaire je pense que j'ai lu deux ou trois fois les *Amos Daragon*.

Qu'est-ce qui t'attirait dans ces romans?

L'histoire était captivante, même si je ne m'en rappelle pas, mais c'est surtout le personnage que tu vois évoluer que j'aimais. Il ramassait des pierres ou des trucs comme ça, mais après, il y avait plein d'aventures qui venaient le chercher. C'est le fun de suivre l'aventure avec lui et de le voir évoluer à travers plusieurs livres. Ça venait me chercher.

Est-ce que tes amis lisaient au primaire?

Oui et non. Ils ont lu les *Amos Daragon* eux aussi, mais ils ne lisaient pas d'autres livres.

Et est-ce que tes parents lisaient?

Mes parents lisent plus des revues. Ma mère lit des revues sur la musique, mon père lit des revues sur le plein air. Sinon, ils lisent de petits livres par ci par là. Mon père a commencé à étudier, mais plus tard, pas quand j'étais au primaire, là il a commencé à lire des livres comme celui de Steve Jobs. Il lit aussi beaucoup de trucs sur la randonnée.

Donc, la lecture n'était pas une habitude à la maison?

Non. C'était rare qu'ils s'assoient pour lire un livre. Par contre, maintenant mon père lit tous les soirs. Mais je ne le voyais pas faire ça quand j'étais jeune.

Maintenant on va se transposer au secondaire. Tu y avais des cours plus consacrés au français et à la littérature. Pendant tes cinq années passées au secondaire, est-ce qu'il y a un prof qui t'a marqué? Est-ce qu'il y a un roman qui t'a marqué?

Je me rappelle bien mon enseignante de secondaire 5. On avait fait plus des présentations orales dans son cours, c'était le fun. Et en même temps, sa façon

d'amener la matière dans ses cours était simple, c'était bien, on apprenait plein de vocabulaire. Mais sinon, dans les livres, je crois que le titre c'était *Psycho boys*. Elle avait donné une liste de livres qu'elle avait trouvé bons et il fallait choisir un livre là-dedans. Il me semble que j'avais trouvé ça bon, je ne l'aurais pas lu par moi-même. Je ne pourrais pas te résumer l'histoire, je ne le relirais pas, mais j'en garde un assez bon souvenir. C'est pas mal le seul livre qui m'a marqué.

Est-ce que tu lisais au secondaire?

Oui. Au secondaire, c'est là que j'ai lu *Les Chevaliers d'Émeraude*, qui m'ont fait découvrir Anne Robillard, j'ai même lu ses autres romans par la suite, sa série *A.N.G.E.*, sa série *Terra Wilder*... j'ai débloqué là-dedans. J'ai aussi lu quelques bédés, mais ce n'est pas vraiment ce qui m'attirait, j'étais plus de type romans.

À quel moment tu lisais au secondaire?

Au début des périodes de classe, on avait souvent un 15 minutes de lecture. Sinon, je lisais parfois un peu au retour de l'école, mais plus souvent avant de me coucher, un 15 à 30 minutes.

Et dans quel but tu lisais?

J'aimais les histoires que les livres racontaient. J'aimais être accroché. Il y avait beaucoup moins de but que les livres que je lis présentement, je trouve. C'était pour le divertissement.

Alors que présentement, c'est plus pour évoluer?

Oui. J'ai compris qu'on pouvait toujours se développer soi-même, qu'on pouvait toujours aller plus loin. L'école en tant que tel, je ne trouve pas que ça ne nous apprend rien, mais je trouve que ça nous apprend à apprendre et quand tu sais apprendre par toi-même, tu peux aller chercher ça directement dans les livres. On dirait qu'il suffit de s'en rendre compte et qu'une fois qu'on est rendu là...

Tu aimes apprendre?

Oui, beaucoup. L'école m'a appris les soins. L'école m'a appris aussi à apprendre. Et maintenant, je peux apprendre l'électricité, la mécanique, n'importe quoi par moi-même. Ça je trouve que c'est intéressant.

Ok, super! Là, on va vraiment se concentrer sur ton cégep. Tu as eu quatre cours de français. Es-tu capable de me nommer tes quatre professeurs?

Moi, je suis visuel. Même le monde avec qui je travaille présentement, je ne sais pas leurs noms... Je me souviens de l'apparence de mes profs, mais je ne peux pas te les nommer.

(Rires) Ok, en français 1, qu'est-ce que tu as lu?

On avait lu des trucs sur Platon. Elle nous avait imprimé des feuilles sur une ancienne époque, je sais pas trop, 1800? Je n'aimais pas vraiment ça parce que tous les documents qu'elle nous remettait avait une écriture en lettres attachées, courbée, c'était impossible à lire, c'était décourageant. Mais, pour mieux comprendre, j'avais fait quelques recherches sur Internet, où c'est écrit bien droit, j'ai compris un peu plus. C'est surtout Platon dont je me souviens, l'histoire d'un petit être qui allait sur une planète où il découvrait plein de choses...

Ah oui? Je ne vois vraiment pas quelle œuvre elle a pu choisir... Ce n'était pas *Le Petit Prince*?

Non, je suis pas mal sûr.

Ok, donc en gros, tu ne te souviens pas grand-chose de ton français 1.

Non, à part l'enseignante et les lectures difficiles, je ne saurais pas quoi dire sur ce cours.

L'enseignante, l'as-tu aimée?

Non. Son attitude en classe était plate. Elle déposait une pile de feuilles à l'avant, s'assoyait au bureau et n'en bougeait pas du cours. Comme je l'ai dit, les feuilles étaient illisibles, son ton à l'enseignante était monotone, je regrettais parfois de m'être présenté en classe.

Ouf, ok. Français 2 maintenant?

Français 2... français 2... est-ce que c'est dans celui-là qu'on fait surtout des tableaux? Qu'on voit beaucoup les contextes, comme le postmodernisme?

Euh, oui. En fait, en français 1 tu es censé voir les figures de style.

Ah oui, c'est vrai, j'avais acheté un petit cahier bleu, je me souviens avoir travaillé là-dessus.

En français 2, tu es censé faire des liens avec le contexte. Il y a beaucoup plus d'histoire littéraire en français 2 parce que tu dois comprendre le contexte dans lequel chaque œuvre a été écrite pour faire des liens dans ta dissertation.

Ok, je suis passé par là. Je me souviens, en français 2, j'ai été moins là, j'étais super occupé, je faisais beaucoup de sport. Il y a quelqu'un qui m'avait aidé à suivre mon cours, je m'étais moins appliqué, j'ai moins retenu tout ce qu'on a fait ou appris dans ce cours-là. C'était peut-être les tableaux, mais je ne suis pas sûr si c'est le 2 ou le 3.

C'est possible que ce soit des tableaux, je sais qu'une de mes collègues qui donne le cours en fait faire.

Ok, ben, supposons, elle nous donnait des lectures et on devait écrire pour chaque année les événements importants et en fonction de l'année de publication de l'œuvre on pouvait voir ce qui l'avait influencée. C'est comme ça qu'on allait chercher nos petits liens. C'est mon léger souvenir.

Donc tu ne te rappelles pas du nom de ton prof?

Non.

Et te souviens-tu de ce que tu as lu?

Non plus. Je me souviens du cahier bleu, et des tableaux.

Ok! Français 3? Celui-là, c'est Littérature québécoise.

Oui, ok. Je ne me rappelle pas du nom, mais je me souviens que c'était un gars. On avait quand même lu plusieurs livres et il y en avait une couple que j'avais trouvé intéressants. Je pense que c'est dans ce cours-là qu'on avait lu – je ne pourrais pas te dire le titre –, mais ça racontait l'histoire d'un gars qui se couchait sur le sol et qui pouvait faire pousser des armes. Ça parlait un peu plus... du développement industriel ou de trucs comme ça. On pouvait faire des liens. On apprenait comment ressortir notre point de vue pour chaque livre et c'est là qu'on faisait nos tableaux pour la préparation à l'ESP, qu'on pouvait sortir nos arguments, surtout ceux qui appuyaient plus un point de vue que l'autre. On avait quand même fait plusieurs lectures et ça aidait à aller chercher le point qui peut passer par l'histoire. Je veux dire que l'auteur te raconte une histoire, mais quand tu connais le contexte du comprend plus ce qu'il voulait dire, comme avec le gars qui allait se coucher tous les jours pour faire pousser des armes.

Mmm, ce que tu me racontes, c'est l'histoire de *L'écume des jours* de Boris Vian. Tu devrais l'avoir lu en Français 2, pas en Français 3.

Ah oui? Dans ma tête, je l'ai lu en 3...

Ce n'est vraiment pas grave. Ça me montre juste que les deux cours se jumellent un peu dans tes souvenirs. En Français 3, tu as lu des auteurs québécois. Es-tu capable de m'en nommer un? À part Patrick Senécal? (Rires)

Anne Robillard ça marche-tu?

Ah ben oui! (Rires) Tu ne te souviens pas d'une pièce de théâtre SUPER marquante du Québec? Dans laquelle il y a 15 femmes sur scène...

Ah oui, *Les Belles-Sœurs*!

L'as-tu lue?

C'est celle-là avec les timbres?

Oui.

Oui on l'a lue. J'avais fait une pièce de théâtre il me semble au secondaire là-dessus. Elles se chicanent toutes et au final, tout le monde veut des timbres. Mais je ne me souviens pas de ce qu'on a lu d'autre. Je sais qu'on préparait notre ESP.

Tu veux dire l'EUF, l'épreuve uniforme de français? L'ESP c'est dans ton programme.

Oui, c'est vrai. Je me rappelle que les textes, plus culturellement, abordait le système de la santé ou des choses qui nous touchent un peu plus. Il fallait prendre un côté pour ou un côté contre. Le mien je pense que c'était surtout avec des personnes âgées. On lisait notre texte et on sortait des arguments. Sinon, je ne sais plus ce qu'on a lu de Québécois.

Avais-tu aimé ton prof?

Oui, on apprenait bien et il expliquait bien, c'était le fun. Il nous donnait des questions d'examen et il fallait sortir des idées et il ne se gênait pas pour venir s'asseoir avec nous et en discuter.

Ok, super. Français 4?

Dans ce cours, je me souviens surtout des exposés oraux qu'on avait à faire. Les lectures, un peu moins.

C'est normal, il y en a beaucoup moins dans ce cours des lectures.

Pour la prof, je ne me souviens pas de son nom, mais je la vois très bien dans ma tête, elle était toute petite toute mince. C'était un cours où on développait plus la communication orale qu'apprendre à lire et à annoter un texte pour comprendre d'autres messages que le texte lui-même. C'était la grosse différence je trouvais.

En fait, l'objectif du Français 4, selon le ministère de l'Éducation, c'est d'être un cours plus axé sur la communication et de faire des liens avec ton domaine d'études. As-tu eu l'impression de faire ça?

À l'EUF, quand le texte portait sur les personnes âgées, je trouvais que pour nous, en Soins infirmiers, ça venait plus nous chercher, mais sinon, dans mes cours de français, je ne trouvais pas qu'un groupe était plus concerné. Des fois, en philosophie, on touchait un peu les Soins infirmiers, mais je trouve qu'en français... je trouve qu'il y avait plus ou moins de liens entre le Français 4 et les Soins infirmiers. Des fois j'ai l'impression que certains programmes sont plus faciles à toucher que d'autres. Nous en Soins, on est un peu à part. C'est peut-être juste une idée que j'ai, mais on dirait que

la santé, ce n'est pas tout le monde qui veut en parler. Si on en parle, on a un vocabulaire plus spécialisé et quand on écrit là-dessus en français, il faut changer les termes pour d'autres qui ne signifient pas vraiment la même chose pour nous en Soins et finalement, ton texte est moins bon. Alors, en Français 4, je me déconnectais un peu de mon programme pour écrire sur autre chose qui serait plus facile à comprendre. Français et Soins, ça se mélange mal, on ne les voit pas ensemble.

Pendant tes trois années au collégial, as-tu lu pour le plaisir, pour toi?

Non, je n'ai pas lu beaucoup. J'ai lu un peu sur Internet, mais pas des livres. J'étais dans mes livres de Soins. Je m'informais sur des pathologies, sur mon propre métier, mais je n'ai pas vraiment lu pour moi.

Et tes livres dans tes cours de français, tu les as tous lus?

Oui, oui, et je les ai tous gardés. Ils sont dans ma bibliothèque. Certains étaient plus intéressants que d'autres, je ne pourrais pas te raconter toutes leurs histoires, il faudrait que je revoie la couverture, je suis très visuel. Il y en a quand même que j'avais aimé.

Bon, maintenant ça fait deux ans que tu as terminé ta formation. Tu as expérimenté ton métier. Si je te demandais de poser un regard global sur tes cours de français, peux-tu me nommer un savoir que tu as appris dans tes cours, une connaissance?

Que je peux appliquer dans mon travail principalement?

Pas nécessairement. Juste une chose que tu as apprise, retenue. Par exemple, « en français, j'ai appris ce qu'était le romantisme ».

Hum, principalement les procédés littéraires. On en fait même des blagues de temps en temps. Quelqu'un dit quelque chose au travail et on dit « c'est tel ou tel procédé ». Je sais que j'ai appris plein de choses que j'ai oubliées parce qu'au quotidien je les applique plus ou moins. Pour les procédés littéraires, tu t'en rends compte quand tu lis un article des fois. Tu réalises que l'auteur pousse trop loin. En usant de certains procédés, dans l'article, l'auteur essaie de faire un portrait plus négatif que la réalité et je peux le remarquer grâce à ce que j'ai appris. Ça change ma vision de voir les choses.

Ce que tu me dis, c'est que tu as développé ton esprit critique.

Tout ce que je vis, je le critique, ça c'est certain. Tu ne peux rien prendre pour acquis. Il faut faire ses recherches. Il faut prendre des choses des opinions des autres et se forger sa propre opinion. C'est comme un peu avec les livres qu'on lisait. Il y avait un message derrière ce que l'histoire racontait. Tu peux appliquer ça au quotidien. Comme avec les nouvelles à TVA...

(Rires) Il y a effectivement une bonne différence entre les nouvelles à TVA et celles de Radio-Canada. Ok, ça se sont des connaissances, peux-tu maintenant me nommer une aptitude ou une habileté que tu as développée grâce à tes cours de français?

En écriture, plus ou moins. C'est rare que j'écris. Quand j'écris, ce n'est pas en français « habituel », c'est au travail. En lecture, c'est sûr que plus on lit, plus on lit vite, mais j'avais arrêté un peu de lire au cégep. J'ai recommencé après mes études, mais j'ai remarqué que j'avais accéléré mon rythme, que je lis beaucoup plus rapidement. J'ai développé un goût pour la lecture aussi. Quand je vais sur Internet, je lis et je m'informe en même temps. Pour l'écriture, c'est rare que je l'applique. C'est rare que j'envoie des

courriels importants dans lesquels je dois m'appliquer. En communication un petit peu aussi. Je m'excuse, je passe d'un sujet à l'autre.

Pas de problème, vas-y.

Je peux être timide dans la vie. Quand je vais dans des endroits où que je me retrouve dans des conversations, j'essaie qu'on me voit le moins possible. Mais si ça parle d'un sujet qui m'intéresse, comme l'investissement, je prends plus ma place, je mène même la conversation. On dirait que j'analyse les gens avec qui je suis, que j'analyse les conversations. Tu réalises que tu dois adapter ta communication selon les personnes. Quand j'ai commencé à l'hôpital je parlais plus ou moins. Mais j'ai analysé les personnes et j'ai appris à les approcher. Je ne sais pas si c'est une habileté de communication.

Tu as appris à t'adapter?

Un peu oui. Selon les personnalités. Si tu t'entends bien avec ton monde, tu as du fun au travail. Je ne veux pas juger non plus par la communication, mais des fois la façon de parler d'une personne fait réaliser qu'elles sont moins instruites, moins professionnelles.

Serais-tu encore capable d'écrire une dissertation?

Probablement. Ça dépendrait du sujet. Je me souviens, en secondaire 5, il fallait faire un texte de 1000 mots et c'était interminable. Là, si je prends un sujet qui m'intéresse, je peux faire un texte de 1000 mots en une heure. Il faut que le sujet vienne me chercher, m'intéresse. Sinon je patauge. Je ne sais pas si je pourrais reproduire la démarche qu'on a apprise en français par contre. Toutes les étapes à faire avec un texte pour l'analyser... C'est peut-être ma personnalité, mais j'aime faire les trucs à ma manière, sortir du moule.

C'est vrai que c'est très structuré le français au cégep.

Oui, vraiment, et je trouve que ça tue un peu ta créativité, ta façon de te démarquer. Peut-être que tu aurais eu une autre façon d'emmener tes idées... des fois j'aurais voulu faire une sorte de suivi, pas avec un « punch » ou quoi que ce soit, mais quelque chose qui se suivait, mais je devais suivre la structure : point 1, point 2, point 3. Moi, j'aurais emmené ça plus d'une manière, pas globale, il y aurait quand même eu une structure à l'intérieur, mais j'aurais voulu écrire avec un petit quelque chose de différent plutôt qu'on ait tous la même chose. Mais si j'avais fait ça, j'aurais perdu mes points de structure, donc j'écrivais comme tout le monde. Ça, c'était moins le fun.

Et la qualité de la langue? Le français écrit. As-tu senti que c'était valorisé au cégep?

Quand même. Bon, si on envoie des messages texte, on écrit tout croche, mais je trouve ça quand même important de savoir écrire comme il faut, admettons que tu doives communiquer avec un boss quelconque. Justement, pouvoir écrire professionnellement, ça donne une image différente de la personne. Donc, je trouve que l'écriture, c'est quand même quelque chose d'important. Il y en a qu'à la base, ils font moins d'erreurs, mais il y en a d'autres que c'est à travailler et à développer. Ça s'applique encore plus à ceux qui doivent développer leur lecture. Que ce soit en français ou en Soins, quand tu apprends des nouveaux mots et que tu réalises où et quand tu peux les réutiliser, c'est vraiment plus professionnel. Ça permet aussi de se démarquer.

Je trouve ça vraiment intéressant que tu abordes le fait que la manière de parler et d'écrire en révèle beaucoup sur la personnalité. Laisse-moi relire mes questions avant qu'on passe à ton domaine d'études. Ah oui, à quelle fréquence lis-tu?

Chaque jour. Il y a des jours où je peux lire juste 30 minutes, d'autres 4-5 heures, mais je lis tous les jours.

Oui, c'est vrai, tu me l'as dit au début. Donc, tu aimes lire?

Oui, quand le sujet m'intéresse.

Évidemment. Qu'as-tu le plus aimé dans tes cours de français?

Je pense que c'est la lecture en tant que telle. Je ne me rendais pas totalement compte de ce que ça pouvait apporter. Je me rendais compte de quelques petits messages par ci par là. C'est peut-être par après en fait que je me suis rendu compte de l'importance que ça avait, que j'ai réalisé que j'avais développé ma compétence en lecture, que j'avais appris à apprendre. Il y en a qui aiment moins l'histoire, donc ça pouvait moins les toucher. Mais j'ai trouvé que la lecture m'avait fait faire des prises de conscience, sur ce qu'il y avait eu avant. Même si j'aime plus ou moins l'histoire, j'ai vu son importance. Quand j'étais au cégep, j'étais plus dans l'attitude « je vais faire ma lecture obligatoire ». Sauf quand il était intéressant, des fois j'embarquais vraiment.

Mais tu ne peux quand même pas me nommer un titre de livre?

Non. (Rires)

Qu'as-tu le moins aimé dans tes cours de français?

Au début, c'était les présentations orales, mais en même temps je me suis dit que c'était une compétence que je devais développer. Je n'aimais pas vraiment prendre la parole devant un groupe, surtout quand le sujet de l'exposé ne venait pas particulièrement me chercher, je trouvais le sujet plate, donc ma façon de le présenter plate. Ça me semblait une perte de temps. En même temps, je savais et je me disais que la communication, c'est toujours quelque chose à développer, alors je me disais que c'était quand même important. Il y a autre chose, mais ça n'a pas vraiment rapport, c'est la prof de Français 1...

Ça a totalement rapport, c'est important que tu m'en parles.

Ok, ben il y a aussi mon enseignante de français 1. Son cours était tellement plate, j'avais envie de ne jamais me présenter à son cours et de lui demander les lectures pour apprendre par moi-même. Faire des tableaux, je trouvais ça long, mais c'est parce qu'en même temps dans ma vie, avec mon programme, j'étais surchargé. Il restait que c'était le fun apprendre certaines choses en remplissant le tableau, comme des dates d'événements importants.

Tu me donnes l'impression d'avoir fait des tableaux dans deux cours, en Français 2 et en Français 3. Ça fait quand même beaucoup de tableaux.

En Français 2, c'était des gros tableaux. Mais en Français 3, c'était plus des schémas, des plans pour répondre aux questions, pour écrire nos textes.

Ok. J'ai insisté pour que tu me parles de tes profs tantôt parce qu'ils sont un facteur important dans ton apprentissage et en ce qui concerne ton intérêt. Quand vous êtes dans une technique, les cours de français et de philosophie sont généralement moins bien perçus. Ils vous semblent plus abstraits. Et le prof joue un gros rôle dans votre perception.

C'est vrai. Parfois j'allais à mon cours de français et je me disais, admettons, « comment je vais appliquer ça pour être un meilleur infirmier? » et tu peux chercher longtemps la réponse. Il y a beaucoup de cours dans lesquels tu te dis ça. C'est vrai que les profs influencent beaucoup l'apprentissage avec leur méthode. Par exemple, avec la philosophie, tu peux trouver le cours vraiment plate, mais là, présentement j'ai fini mon cégep, mais des fois, la semaine, le mercredi, je vais au Cégep de Trois-Rivières juste parce que le prof de philosophie là-bas est vraiment hot. Je lui ai écrit et il m'a permis d'assister à son cours et après ses cours je reste un peu pour parler avec lui, juste parce que sa façon de donner le cours est vraiment intéressante. Je pense aussi que quand on est au cégep, on a encore une conscience un peu fermée pour les cours de formation générale, on est trop jeunes. Là j'ai 21 ans et dans le cours de philo auquel j'assiste, je constate que le prof essaie de faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont jeunes et qu'ils doivent s'ouvrir l'esprit, il leur donne des exemples pour les aider à comprendre la vie, mais ça les met mal à l'aise. Certains sont ouverts et d'autres pas.

Comment as-tu entendu parler de ce prof-là à Trois-Rivières?

C'est par une amie à l'université qui a étudié au Cégep de Trois-Rivières. Elle me le décrivait et ça m'a donné envie d'aller suivre son cours et je lui ai écrit pour lui demander. Des fois même mon amie m'accompagnait même si elle avait déjà fait son cours parce qu'elle le trouvait intéressant.

C'est vraiment super. Bon, on va passer à ton travail. Pendant ta technique en Soins infirmiers, combien as-tu fait de stages?

Au moins six, un par session.

Et maintenant où travailles-tu?

À l'hôpital à Victoriaville. Temps plein l'été, temps partiel pendant que je fais mon Bac.

Ok, aimes-tu ton travail?

Ça dépend du département. Là, je suis principalement à l'urgence et en chirurgie. Je suis aussi orienté en médecine, mais les cas me touchent moins. Les personnes âgées, les pneumonies... je trouve qu'il n'y a pas de challenge. En chirurgie, souvent les patients sont un peu plus jeunes et je suis très amical avec eux et eux ils me disent que je vais aller loin. Et à l'urgence, ça bouge vraiment plus, tu vois des cas critiques. J'aime les défis.

Décris-moi une journée-type dans la vie d'un infirmier.

Ça varie beaucoup selon les départements. Je vais faire l'urgence vu que je travaille surtout là. Quand on arrive le matin, on a notre rapport entre les infirmières qui étaient là de nuit et nous qui sommes de jour. Elles nous donnent nos notes pour chaque patient. Ensuite, tu fais ta tournée pour voir chaque patient, s'ils sont stables, s'ils ont des solutés ou des moniteurs. Puis, c'est surtout un suivi d'évaluation. On connaît nos pathologies, on fait les suivis en conséquence. Il y a aussi d'autres personnes parfois qui sont admises, alors tu fais les suivis avec les urgentologues. Tu as tes dossiers à toi

à gérer, on fait beaucoup de prises de sang. Il faut attendre de recevoir les résultats et les envoyer au scan. Quand tu as tous les résultats, tu redonnes le dossier au médecin. Les 15-30 premières minutes sont toujours pareilles, mais après c'est l'urgence, donc il peut se passer n'importe quoi.

Est-ce qu'il y a des grosses différences avec les autres départements?

En chirurgie et en médecine, le matin aussi tu arrives et tu prends tes notes. Contrairement à l'urgence, où il n'y a pas d'infirmière auxiliaire, où tu es plus seul, plus autonome, dans les autres départements il y en a une. On est une petite équipe avec 10-12 patients. On doit faire la tournée de tous les patients, faire nos évaluations, prendre nos notes dans les dossiers, donner les pilules... Quand les médecins passent, on voit nos prescriptions, on les met à jour. C'est plus routinier. Il arrive qu'on change des pansements, on fait deux tournées. À la fin de la journée on écrit nos notes finales.

Pendant tes quarts de travail, quand écris-tu?

Surtout dans nos notes. J'ai dit tantôt que je trouvais que l'écriture, c'était important, mais justement en Soins ça vient moins nous toucher. Ma mère et mon frère sont en comptabilité et ils écrivent plus des courriels importants, des longs textes... En Soins, on écrit juste dans nos dossiers, on écrit toute notre évaluation, mais on utilise plus des symboles ou des termes pas vraiment français. Par exemple, si le patient n'avait pas de drain dans sa plaie, on va écrire un symbole « ensemble vide » drain et on ne développe pas plus que ça. On écrit juste deux ou trois petits mots, on n'écrit pas des phrases complètes. Il y a mettons 20 personnes à voir dans la journée et on écrit des évaluations nuit, jour et soir, alors on fait ça bref pour que la prochaine personne à lire les notes puisse les survoler rapidement. On ne fait pas de belles phrases et on utilise surtout des termes de médicaux et des symboles. Un triangle veut dire « changer » par exemple.

Est-ce qu'il y a des départements où tu dois écrire des plus longs rapports? Il me semble que parfois, des cas se retrouvent en cour.

En cour, ils prennent les dossiers qu'on a écrit, avec les symboles.

As-tu déjà entendu un médecin se plaindre qu'il y avait des fautes dans des notes de dossier?

Non, absolument pas. Même eux, quand ils font des prescriptions, ils écrivent mal. Ils coupent les mots.

Si je comprends bien, dans tes cours de français la qualité du français était importante, mais ce n'est pas le cas dans ton travail?

Non, c'est ça. Et en plus, les mots qu'on utilise chaque jour viennent de nos livres de médecine, ce ne sont pas des mots qu'on utilise en français.

Bon, ça règle le cas des compétences en écriture. Si je me tourne plus vers les compétences en lecture, est-ce important dans ton travail?

On n'a pas à lire vraiment beaucoup. C'est juste les notes des médecins ou des infirmières qui sont passés avant toi. Et ça s'apprend juste à la job, pas à l'école. Avant, quand je prenais une feuille au travail, je ne pouvais rien lire, maintenant je comprends presque tout. Il faut apprendre à lire le « langage d'hôpital ». Et on a un cours dans la technique pour apprendre la plupart des abréviations et des symboles.

Est-ce que des fois, à l'hôpital, tu retournes dans tes livres de Soins? En avez-vous?

Oui, on en a, mais ce sont des vieilles éditions qui ne sont pas vraiment à jour. Ce que je fais c'est que j'y retourne par moi-même le soir pour vérifier des symptômes à surveiller par exemple selon les pathologies.

Ce sont des lectures qui sont faciles à faire?

Oui, dans les livres de Soins, c'est simple.

Ok. Je change de sujet. L'objectif du ministère, avec les 12 cours de formation générale, c'est de faire des vous des citoyens, de vous donner une base de culture générale, de développer l'esprit critique et l'ouverture. Je sais que je t'ai un peu mis la réponse dans la bouche, mais honnêtement, as-tu l'impression que ça a marché?

En partie. Je me rappelle que j'avais quand même du plaisir à remplir mes tableaux et à développer ma culture générale, que j'étais intéressé d'apprendre qu'un événement avait eu lieu en telle année par exemple, mais j'ai quand même tout oublié. Pour l'esprit critique, je pense que tout le monde doit le développer et constamment continuer à le développer. Je ne sais pas si c'est ma personnalité ou bien le cégep, mais quand quelqu'un me dit de quoi, je ne le prends jamais pour acquis, je vérifie toujours les sources. Je pense que c'est important de le faire, il ne faut pas croire tout ce que le gars dit à TVA. Pour l'ouverture sur le monde, je n'ai pas vraiment l'impression de l'avoir développée. On a lu des vieux textes et des textes plus récents, mais toujours en français. Je n'ai pas l'impression de m'être ouvert à d'autres cultures. Mais ça se développe par soi-même.

Dans tes cours de Soins, as-tu appris comment fonctionnait les systèmes de santé des autres pays?

Pas dans mes cours. J'ai fait un stage en Afrique et j'ai appris plein de choses sur leur culture. Quand tu travailles en périnatalité, tu es en contact avec des mamans d'autres cultures, tu comprends que c'est différent ailleurs, mais tu apprends sur le tas.

Ok. En guise de conclusion, si tu repenses à tes cours de français, qu'aurais-tu aimé apprendre d'autre?

J'aurais aimé une plus grande diversité dans les livres. Peut-être des lectures au choix. Ça augmente les chances de se découvrir une passion pour la lecture. Et la communication orale aurait dû faire partie de tous les cours parce que ça se réutilise vraiment plus au quotidien. Encourager les gens à partager leurs passions plutôt qu'imposer des sujets aussi. Même s'il y a des gens gênés qui n'aiment pas les présentations orales, je pense que c'est bénéfique. Peut-être aussi essayer de proposer des lectures qui stimulerait les gens de chaque programme, d'être plus varié.

As-tu révisé des règles de grammaire au cégep?

Non.

Aurais-tu aimé le faire?

Non. Je suis bon en français, je fais très peu de fautes.

As-tu trouvé que c'était trop, quatre cours de français?

Ben... ils ont chacun leurs forces. La communication, les idées du passé... je ne me prononcerai pas trop sur Français 2 parce que je ne m'en souviens pas vraiment, mais

j'ai aimé lire des textes qui m'expliquaient comment les gens, aux 17^e et 18^e siècles par exemple, développaient leur esprit critique. Ou comment ils pensaient.

Donc, tu aimes apprendre des choses en lisant, tu aimes moins la fiction. Mais pourtant, tu as adoré *Les Chevaliers d'Émeraude*.

J'aime encore la fiction, mais je suis plus « self development » maintenant.

Ça fait deux ans que tu as terminé tes études, tu as pris de l'expérience, de la maturité. Que dirais-tu à ceux qui étudient en Soins présentement pour les motiver dans leurs cours de français?

Suivez la structure imposée. Souvent, les filles en Soins ont des caractères assez forts et elles veulent imposer leur façon de penser, mais je leur répondrais de penser comme le prof, de dire comme le prof. Faites vos lectures. La lecture, c'est enrichissant. Essayez d'être curieux, de chercher des messages dans vos lectures. C'est le fun une personne qui a une culture générale. Ça permet de se développer soi-même.

David (informatique) – 25 avril 2019

Bonjour! Tu es mon candidat du programme d'informatique. Où as-tu grandi?

Je suis né à Québec, mais j'ai grandi en campagne, Lyster. Là je suis de retour à Québec pour mes études supérieures.

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire en Techniques de l'informatique?

C'est un peu un coup de dés. Au secondaire, j'aimais bien les jeux vidéo. Je n'avais pas vraiment envie de faire un pré-u dans un domaine très général. C'est surtout par passion des jeux vidéo que je me suis inscrit là-dedans, mais comme la plupart des gens de la technique, après la première année, j'ai réalisé que ce n'était pas du tout ça! Mais j'ai quand même trippé dans ce que j'ai découvert. Je suis resté jusqu'au bout.

Tu as diplômé en quelle année?

En 2017.

Ça t'a donc pris 3 ans?

Non, 4 ans. Parce que quand tu veux aller à l'université, il y a certains préalables qui ne sont pas dans les cours de la technique, alors il faut que tu les ajoutes, ça faisait des sessions de 38h de cours par semaine alors j'ai été obligé d'allonger ma formation d'un an parce que je savais très bien que je voulais aller au Bac après.

Et pendant ta technique, tu as réalisé des stages?

Oui, un, c'était chez Industrielle Alliance, sur Grande-Allée. On faisait du développement d'applications web dans des méthodologies super agiles. C'était des équipes de 10-15 personnes et tout le monde travaillait ensemble sur le même projet. Chaque matin, il y avait des rencontres. Ça bougeait. C'était vraiment dynamique comme milieu de travail, c'était super.

Ok, ce n'était vraiment pas les tâches d'un technicien en informatique traditionnel.

Non, non, ce n'était pas le côté technique là-bas, c'était plus le côté logiciel. C'est un peu pour ça que j'aimais ça et que j'ai continué à l'université.

Ah super. Bon, mon questionnaire comprend trois parties et ma première partie concerne la lecture. Donc, aujourd'hui, en 2019, est-ce que tu es quelqu'un qui lit?

Euh, beaucoup moins, mais oui, je lis encore.

Ok! Qu'est-ce que tu lis?

Quand je prends le temps de lire, je me rabats sur des vieux classiques souvent, de la langue française. Dumas, *Les trois mousquetaires*, *Le comte de Monte Cristo*. Sinon, quand il y a une série que je vois qui est très populaire, comme *Game of Thrones* ou *Harry Potter*, souvent je vais prendre la peine de m'acheter le livre aussi.

Tu m'as dit que tu lisais moins, est-ce parce que tu es à l'université?

Euh, je lis moins depuis que je suis en informatique. J'ai vraiment remarqué. Au secondaire, j'étais un rat de bibliothèque, j'étais toujours en train de lire, tous les jours, plusieurs heures par jour, et depuis que je suis en informatique, je lis moins. Je le remarque. Je prends moins le temps de le faire. Quand j'ai des temps libres, au lieu de lire, je vais sur mon ordi. Ce n'est pas vraiment parce que je suis rendu à faire mon Bac ou quoi que ce soit, c'est vraiment la découverte du net qui fait en sorte que je lis moins. Mais ça me manque des fois. Des fois je pars en voyage et je n'ai pas mon cell et je redécouvre le plaisir de prendre le temps de lire.

Dans la dernière année, es-tu capable de me dire à peu près à quelle fréquence tu lis?

Euh, une fois par mois, pas plus que ça.

Et pendant combien de temps?

2-3 heures.

Et dans quel but lis-tu?

Euh, pour me divertir. Je lis du fantastique, du policier. Je ne lis pas beaucoup de philosophique.

À quel endroit lis-tu?

Chez moi. Chez moi sur mon divan ou l'été dans un hamac.

Dans tes temps libres?

Oui, vraiment. Je ne lis plus pour m'informer non plus. Je m'informe en ligne ou avec la radio.

On va faire une sorte de profil du lecteur que tu étais. Quand tu étais au primaire, tu avais des périodes obligatoires à la bibliothèque. Te souviens-tu d'œuvres qui t'ont marqué?

Le primaire, c'était des bande-dessinées à fond. Il n'y en avait pas une à la bibliothèque que je n'avais pas lue. J'étais toujours à la bibliothèque et j'adorais les bande-dessinées, c'était très imagé. Je n'avais pas encore une bonne maîtrise de la lecture. Mais j'ai appris à lire avant même d'arriver à l'école. Ma mère était très littéraire, alors c'est un amour qu'ils m'ont transmis.

Donc ton amour de la lecture vient de tes parents?

Oui, oui, définitivement. Puis, au primaire, après les bédés, vers la fin du primaire, j'ai commencé à lire des romans, comme *Les trois mousquetaires*.

***Les trois mousquetaires*, au primaire?**

6^e année oui. Je l'ai trouvé dur un peu, mais j'ai vraiment aimé ça. Je l'ai relu plus tard.

À ce moment-là, le but de tes lectures, c'était encore le divertissement?

Oui.

Et qu'est-ce que tu aimais, dans les lectures?

C'est la même chose que j'aime dans les jeux vidéo en fait, c'est que tu décroches. Tu décroches complètement, tu te retrouves dans ta bulle. Je suis l'aîné d'une famille de sept et je n'avais aucun problème à lire dans le brouhaha, dans la cafétéria... C'est vraiment ce qui m'attirait.

Et au secondaire maintenant, tu avais un cours de français à proprement parler, est-ce que des lectures t'ont marqué? Ou des profs?

Oui, dans les livres qui m'ont marqué au secondaire, il y a *Le comte de Monte Cristo*. *Eragon* aussi j'ai trouvé ça très bon. Je lisais beaucoup de fantastique au secondaire.

Qu'est-ce que tu aimais dans le fantastique?

C'est le fait que ce soit illimité, dans l'imaginaire. Avec le fantastique, il n'y a pas de limites à l'histoire que tu peux inventer, contrairement à un roman policier ou à des faits vécus, où tu es plus limité par l'univers des personnages. Moi c'est surtout ça, de voir à quel point les auteurs pouvaient pousser la chose. Quand j'étais au secondaire, je m'attachais beaucoup aux personnages que je lisais. Ça m'affectait beaucoup. Je pouvais finir un livre et être bourré d'émotions et en deuil. Comme avec les longues séries, admettons, de Stephen King, qui durent 8-9 livres, quand c'était fini je me sentais vraiment tout croche. Sinon, au début du secondaire, j'étais encore beaucoup dans les bédés. J'ai découvert les mangas japonais, ça je trippais beaucoup. Mais c'est super cher des mangas. C'est des petites lectures qui durent 10 minutes et le livre coûte 25\$. J'ai décroché pour ça. Et à la bibliothèque de l'école, il n'y avait pas vraiment de mangas. Après, je suis tombé plus dans les romans, mais toujours beaucoup dans le fantastique.

Est-ce qu'il y a un prof de français qui t'a marqué?

Oui, deux. J'étais un peu plus littéraire que la moyenne de la classe. Les cours de théâtre, je trippais là-dessus beaucoup. J'ai eu des profs qui ont su reconnaître mon intérêt et qui me motivaient à continuer. Ça a fait une grosse différence.

Qu'est-ce qu'ils avaient de spécial ces profs-là?

En secondaire 4, on avait un cours où on écrivait des nouvelles, des petites histoires, et la prof venait me voir à l'extérieur du cours pour me dire qu'elle avait vraiment trouvé ça bon ce que j'avais écrit, elle me faisait lire mes textes devant la classe. C'était valorisant, surtout quand tu n'as jamais écrit.

Donc, les activités de création t'ont fait plus aimer les cours de français?

Oui, définitivement. Mais je sais que j'avais des amis qui, eux, étaient moins dans ce trip-là. Eux, ils n'aimaient pas ça. Le fait d'être jugés sur l'histoire qu'ils devaient inventer, ça faisait qu'ils se sentaient encore moins bon en littérature. Mais dans mon cas c'était vraiment un plus.

Tu m'as dit que tes parents lisaient beaucoup, est-ce que tes amis lisaient?

Non. Pas du tout. Cette passion vient de mes parents et de mes grands-parents. Ma grand-mère, c'était toujours des livres qu'elle nous donnait en cadeau. Il y a une collection de livres, des vieux classiques, les pages sont dorées, je dois en avoir une vingtaine.

Ok, j'ai pas mal fait le tour pour le primaire et le secondaire, on va passer au cégep. Tu as suivi quatre cours de littérature différents, te souviens-tu de tes quatre profs?

Oui, il y a en une dont je me souviens en particulier. Je ne me rappelle plus son nom, mais c'est une petite française qui parle très fort. Elle, je l'ai vraiment aimée, et elle m'aimait aussi.

Pourquoi l'as-tu plus aimée qu'un autre?

Je ne sais pas pourquoi. Elle portait une attention particulière à toi en classe. Elle passait des commentaires, t'appelait par ton nom... Elle aussi a dû voir que j'aimais ça plus que le reste de la classe. C'est motivant pour un prof j'imagine. Et elle avait organisé une activité... je ne sais plus trop... Mes quatre cours de français au cégep c'est comme un seul cours dans ma tête. Elle avait organisé une activité de communication orale qui demandait beaucoup d'imagination, pour la monter. On faisait un gros bureau au milieu de la classe, on faisait un genre de *Tout le monde en parle* où chacun jouait le rôle d'un invité. C'était super développé, mais c'était super intéressant à faire aussi. Tu apprenais tout l'historique du personnage que tu allais jouer et il fallait que tu te comportes comme lui devant tout le monde. C'était vraiment cool, imaginatif. C'est sûr qu'au cégep, il y avait vraiment beaucoup de matière, très technique, moins plaisante un peu, mais je me souviens juste des bons côtés.

Est-ce que tu te souviens de ce que tu as lu?

(Pause) Non!

(Rires) Tu ne peux pas me nommer une seule œuvre? Un seul auteur?

Des souris et des hommes ce n'était pas au cégep.

Non, c'était au secondaire.

Ah oui, je me souviens d'une pièce de théâtre... c'était un sujet drôle, avec un personnage de seigneur... je ne me souviens pas vraiment de l'histoire finalement.

Ce n'est pas grave.

Mais dans mon souvenir, on ne faisait pas beaucoup de lectures au cégep.

Ben, tu devais réaliser des analyses littéraires, des dissertations, donc tu en as lu au moins huit.

Hein!? Tu m'étonnes... Mais ce dont je me souviens, c'est qu'il fallait faire une analyse très poussée, très technique, et ce n'est pas vraiment ce qui me plaît en littérature, moi c'est vraiment plus de décrocher. Ça doit être pour ça aussi que ça m'a moins marqué.

Ok, on va essayer de passer chaque cours un après l'autre. Le premier cours, le 101, c'est celui où tu apprends l'analyse, donc normalement, tu aurais vu les figures de style.

Oui, ok. Je m'en souviens. Je peux t'en nommer, comme l'énumération?

Oui, c'est bon. Ensuite, en 102, c'est un cours plus historique, dans lequel tu es censé avoir fait des liens avec le contexte. Ça te dit quelque chose?

Oui, un peu.

Tu as peut-être fait des gros tableaux. Je sais que c'est une pratique un peu répandue. Une colonne d'événements, de traits sociaux, de caractéristiques littéraires...

Oui, oui, ça me dit quelque chose.

Le cours suivant, le 103, c'est *Littérature québécoise*, alors vous avez parlé du Québec.

Ah oui oui oui. J'ai un nom de roman qui m'est presque revenu.

C'est aussi le cours où tu as appris à faire une dissertation critique, donc ce que tu devais reproduire à l'épreuve uniforme de français.

Oui, oui, d'accord.

Et le dernier cours, le 104, c'est un cours plus axé sur la communication. Normalement, en 104, tu es censé produire des discours oraux et écrits qui font des liens avec ton domaine d'études.

Ah oui oui, j'ai fait ça! J'ai écrit un texte sur les drones. Un exposé oral et une partie de recherche, je devais citer mes sources...

Donc tu as fait le pont entre l'oral, l'écrit et ton domaine d'études?

Oui.

As-tu aimé ça?

Oui, mais je ne me souviens pas que c'était obligé d'être lié à ton domaine d'études.

C'est censé être dans la vocation du cours, mais ce ne sont pas tous les cégeps qui le font. Bon, alors tu te souviens d'une prof, tu ne te souviens pas vraiment de tes lectures... qu'as-tu l'impression d'avoir appris dans tes cours de littérature?

Surtout comment formaliser ta critique et ton analyse d'un texte. Je le faisais déjà instinctivement, mais de connaître les différentes techniques, les normes, la structure...

Te souviens-tu encore de la structure d'une dissertation?

Ben, une intro, un développement, une conclusion. Sujet amené, posé, divisé...

Et les idées principales, secondaires? C'est vague?

Euh non, ça me dit quelque chose. J'ai même continué à l'appliquer dans mes rapports, à l'université. Mais, les rapports viennent souvent avec un modèle déjà fait. Ce que je savais avant ou non, je ne m'en souviens pas. Je dirais que le cours sur la littérature québécoise, c'est quand même une bonne idée. Ça m'a fait lire des romans que je n'aurais pas nécessairement découverts sans ça, même si je ne me souviens pas des titres. Je pense que c'est important de savoir que ça existe.

Si je résume, ce que tu as vraiment l'impression d'avoir appris, c'est une structure?

Oui. Oui, c'est vraiment ça. Je n'ai pas retiré un amour plus profond que celui que j'avais au secondaire pour mes cours de français. J'ai trouvé ça plus formel.

Qu'est-ce que tu as aimé dans tes cours?

Les découvertes littéraires qu'on fait. Je me souviens qu'il y avait des bons livres. Sinon, la communication orale, c'est une bonne idée, surtout la façon dont c'était amené, c'était original. Euh, connaître l'histoire de la littérature, faire le lien entre le contexte et le livre, je trouve que c'est une très bonne idée. Je ne m'en souviens pas, mais c'est quand même intéressant à savoir. Les différentes époques, ce qui a fait en sorte que des courants littéraires sont nés et sont morts.

Dans le fond, tu me dis que tu ne te rappelles rien, mais ton souvenir est positif?

Oui, absolument. J'ai vraiment aimé mes cours de français. Français et philo. Je suis dans les rares qui ont aimé ça. Il y en a beaucoup qui n'aiment pas ça, pas nécessairement parce qu'ils ne trouvent pas ça intéressant, mais parce qu'ils ne se trouvent pas bons. Ça, c'est sûr que ça décourage.

Es-tu bon en français?

Oui.

Tu ne fais pas beaucoup de fautes? Tu as réussi l'épreuve du premier coup?

Oui.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans tes cours de français?

J'avais l'impression... ben, que c'était comme en math. On avait une formule à apprendre et à appliquer. Il fallait juste trouver nos variables dans le texte et appliquer la formule telle quelle sans nécessairement comprendre ce qu'on faisait. Dans mon cas, ce n'était pas si pire, mais j'ai beaucoup d'amis que je voyais étudier qui cherchaient des mots-clés, des adjectifs... Ils mettaient ça sur leur feuille, ils n'avaient rien compris de ce qu'ils avaient lu, mais c'était ça qu'il fallait qu'ils écrivent, ils appliquaient la formule, exactement comme en math. Ça, je me souviens, je trouvais ça poche. Mais en général, j'ai vraiment aimé ça.

Est-ce que tu trouves que c'est trop, quatre français?

Ah non. Je trouve qu'il n'y a jamais trop de cours de français. Quand je vois tout le monde écrire autour de moi. Les gens au travail qui m'écrivent des courriels, ma blonde qui écrit des textes parfois, qui me demande à chaque fois de venir la corriger... J'ai l'impression qu'il y a une grande majorité des gens qui ne comprennent rien au français, qui ne prennent pas la peine d'apprendre leurs règles. Il y a une grosse partie qui se fait par la lecture j'imagine, c'est une des choses qui fait que c'est plus facile, en tout cas pour moi. Mais non, non, je ne pense pas qu'il y en a trop.

Pourtant, des les cours de littérature au cégep, il n'y a pas de grammaire. Penses-tu qu'on devrait le faire?

Définitivement, au moins les participes passés, ça n'a pas de bon sens. Je pense que c'est nécessaire. Peu importe le cours de français, un petit rappel de grammaire, ça ne peut jamais nuire. J'aimerais même ça en refaire un. Ça se perd!

Laisse-moi réviser mes questions, je veux être sûre que je n'ai rien oublié avant de passer à l'autre partie. Ah oui, sur quoi aurais-tu aimé que tes profs de littérature insistent?

J'aurais aimé qu'il y ait de la création. Je n'en ai pas vraiment fait au cégep, comparé au secondaire. Sinon, de la découverte. Tsé, essayer plusieurs genres, voir tous les spectres de la littérature possibles. Il y a beaucoup de trucs que tu découvres plus tard et tu n'avais aucune idée que ça existait.

Ok. Je vais maintenant passer à ton travail. Tu travailles où présentement?

Sur la base militaire, comme civil. Je fais du développement web. C'est un peu la même chose que ce que je faisais chez Industrielle Alliance, mais c'est des vieilles méthodologies gouvernementales, vraiment plus « cubicule ». Je ne parle pas beaucoup, je suis toujours à mon bureau. Il y a un gros manque de communication. Ce n'est pas pour rien que j'aspire à retourner au cégep, à enseigner, la communication me manque beaucoup.

Peux-tu me décrire tes tâches au travail?

Ok, euh, à grande échelle, euh, analyser un problème et monter une solution pour ce problème-là avec d'autres membres de l'équipe. Ça te prend des références techniques professionnelles pour être capable de justifier tes réponses si tu montes une grosse analyse que tu présentes à un client. On va lui dire « voici la solution qu'on propose et

pour telle raison ». Ensuite, il faut l'implémenter, la programmer. Donc, étapes par étapes, on a des réunions, chacun repart de son bord, on programme, on teste... Puis, on le présente au client et s'il n'est pas content on recommence.

Est-ce que dans ce travail-là, tu écris souvent?

Euh, ben là, des courriels. Sinon, dans l'analyse, on écrit beaucoup beaucoup beaucoup, mais c'est toujours fait avec Antidote, sur clavier.

Et est-ce que la qualité du français est importante?

Oui, relativement, surtout les documents que tu présentes à un client. Ce n'est pas très professionnel s'il y a des fautes. Pour les courriels, je vois vraiment des atrocités. Surtout au ministère de la Défense, on a affaire avec des militaires qui n'ont souvent pas fini leurs études et qui ne connaissent absolument rien au français. Donc si c'est important... plus ou moins.

Plus ou moins. Pour les clients ce l'est, mais entre collègues pas vraiment.

C'est ça.

Toi qui es bon en français, est-ce que tu juges les gens tu reçois des atrocités, comme tu dis?

Ah, absolument. C'est un de mes premiers facteurs d'évaluation. Quand je vois des textes pleins de fautes, ça me fait capoter. Peu importe qui l'envoie. Je trouve que c'est quasiment un manque de respect.

Mais tu es un oiseau rare, dans ta technique, c'est ce que tu essaies de me dire? Dans tes collègues de classe, en informatique, est-ce que les autres étaient bons en français?

Il y en avait une. Elle avait fait avant un Bac en littérature.

Et elle s'est retrouvée en informatique?

Oui.

Wow, tu vois comme c'est précaire mon domaine! Bon, la vocation du cégep, c'est de former des citoyens avec une culture générale commune, une plus grande ouverture, un esprit critique. As-tu l'impression qu'il a rempli sa mission?

Oui, vraiment. Je vois une grosse différence entre ceux qui l'ont fait et ceux qui ne l'ont pas fait.

Ah oui? Où la vois-tu?

Je la vois dans l'ouverture, qu'ils ont, premièrement, dans tout ce qui passe dans les journaux, sur les réseaux sociaux. Admettons que je me compare à des amis, ben là c'est sûr qu'on est plus en milieu rural, où c'est en général un peu moins ouvert, mais ceux qui ont fait des DEP et qui n'ont jamais eu de cours de philo ou de cours de français, plus ils évitent les sujets intellectuels, mieux ils se sentent. Ils sont souvent très radicaux dans leurs avis, peu ouverts à en discuter ou à changer d'idée. Je pense que c'est dangereux, même, une société où il n'y a pas ces cours-là.

Wow, quand même. Hum, j'aimerais revenir à ton travail, car on s'est un peu égarés. Tu m'as parlé de l'écriture, mais qu'en est-il de la lecture?

J'ai beaucoup de lectures, mais elles sont en anglais. L'informatique, c'est un domaine international et tout est en anglais, partout. C'est vraiment large comme science et aussitôt que tu as une question, tu vas la chercher sur Google et que les réponses soit donnée par un Indien, un Chinois, un Américain, tout le monde parle anglais. Il n'y a vraiment pas beaucoup de documentation en français sur l'informatique. C'est même

la raison pour laquelle dans nos cours, on n'apprend pas les termes en français pour le côté technique parce qu'ils n'existent pratiquement pas, ou si tu dis ce terme-là dans l'industrie, personne ne va te comprendre.

Donc, tu lis beaucoup, mais en anglais.

Oui.

Est-ce que tes cours d'anglais au cégep t'ont aidé ou préparé à ça?

Euh, non. C'est plus par les jeux vidéo ou les séries que j'écoute que je suis devenu bon.

Super. Bon, laisse-moi faire le tour de mes questions pour être sûre que je n'ai rien oublié. Tu m'as dit que tu étais déçu, de moins lire maintenant?

Oui. Il y a ma technique en informatique, mais aussi Netflix et toutes ces choses-là. On dirait qu'avoir une gamme de choix pour les temps libres, ça fait que j'ai laissé les livres de côté.

Étais-tu le seul de tes frères et sœurs à lire?

Non, c'est assez de famille, on a tous lu beaucoup étant jeunes.

Présentement, qu'est-ce que tu lis?

Ça s'appelle *The Witcher*. Le jeu vidéo est basé sur une série de 6 livres.

Donc, tu lis en anglais présentement?

Oui, je lis en anglais. C'est un jeu que j'ai vraiment aimé et l'accent est beaucoup mis sur l'histoire dans le jeu. Je voulais constamment connaître la suite et j'ai vu que ça venait d'un livre, je pense, polonais? Je l'ai trouvé au Renaud-Bray et c'est ça que je lis présentement.

Tu as acheté juste le premier ou les six?

J'en ai acheté trois. Mais ça ne se suit pas vraiment. Sinon, j'ai lu les *Carbone modifié*, parce que j'ai beaucoup aimé la série. J'ai lu le premier livre, qui est l'équivalent de la saison 1, et après j'ai lu la suite.

Et tu attends la saison 2 impatiemment?

Oui, mais je connais déjà l'histoire.

Et ceux-là tu les as lus en français ou en anglais?

En français, ils sont traduits. C'est mon père qui me les a prêtés. Sinon, dans ce qui est plus « littérature française », j'ai lu *Germinal*, je n'ai vraiment pas aimé ça, j'ai trouvé ça cru pour rien. J'ai lu *Oliver Twist* aussi. Ça fait le tour.

Super, merci!

Emma (soins infirmiers) – 1^{er} mai 2019

Bonjour! Je vais commencer par retracer un peu ton parcours. Entre quelle et quelle année as-tu fait ta Technique en Soins infirmiers?

Entre 2014 et 2017.

Donc tu as fait ta technique en 3 ans?

Oui.

Et tes stages, tu les as faits dans quels départements?

On a fait tous les départements de l'hôpital. On est allés en CHSLD aussi, et en milieu scolaire, en garderie... on a fait pas mal de choses.

Qu'est-ce que tu as préféré?

Plus l'hôpital. Les soins intensifs, la médecine... c'est plus ce qui me rejoint, ce qui est dans l'action.

Et qu'est-ce qui t'a emmenée à devenir infirmière?

En fait, c'est parce que j'étais malade. Je me suis fait hospitalisée, pendant une semaine et demie. J'avais 24 ans, je ne savais pas trop ce que je voulais faire dans la vie. J'avais déjà essayé de m'inscrire par le passé, mais j'avais abandonné le projet finalement. Et là je me suis dit « bon, essaye-toi donc, si c'est pour passer ça va passer ». Finalement, j'étais au 2^e tour, j'ai été acceptée et je me suis dit que c'était le destin, que c'était le temps d'y aller. Je me suis dit que j'allais me rendre le plus loin que je pouvais, et je me suis rendue jusqu'au Bac. Tsé quand on est due pour faire quelque chose.

(Rires) Là est-ce que tu jumelles le Bac et le travail ou tu as terminé?

Je viens de finir.

Donc, tu travailles comme infirmière depuis deux ans?

J'ai commencé à travailler comme préposée en 2014-2015, pendant mes études. À partir de 2017, quand j'ai eu fini le cégep, je suis tombée CEPI¹⁰, à la fin 2017 on a eu nos résultats et je suis tombée infirmière. Et dans quelques semaines, je vais être clinicienne.

Tu m'as dit que tu venais de Québec, donc tu n'as pas grandi à Victoriaville, pourquoi avoir étudié ici?

J'ai déménagé à 14 ans. Mon père habite à Princeville, ma mère à Québec et je ne me sentais pas à l'aise dans mon école, alors j'ai changé, tout simplement.

On va commencer par une portion de l'entrevue sur tes habitudes générales de lecture. Aujourd'hui, en 2019, est-ce que tu lis?

Je lisais. Maintenant j'ai moins le temps. J'ai déjà été une lectrice assez assidue, mais là j'ai beaucoup moins le temps.

Peux-tu me dire à peu près à quelle fréquence tu lis? Un livre par semaine, par mois, par année?

Un livre par année, je n'ai plus beaucoup de temps comme avant. Quand j'avais le temps, j'espère que ça va revenir, je te dirais que c'était plus un livre par mois. Et quand il était bon, c'était un livre aux deux jours.

Ce « avant », c'était quand?

Avant mes études. Entre le secondaire et le début de mon cégep, en 2012-2013. Des fois j'écoutais la télé et des fois je lisais. Mais au bout de la ligne, je faisais autant de lectures que je pouvais écouter la télévision. J'aimais ça aller chez Recyclo et ils ont tout le temps des livres pas chers. Je me retrouvais avec une pile de livres pour 20\$ et je les lisais dans le mois, et j'allais m'en chercher d'autres le mois d'après.

Et ça c'est pendant ta pause entre le secondaire et le cégep?

Oui. En fait j'avais commencé un cégep que je n'ai pas terminé, en Gestion hôtelière, et c'est pendant cette période-là que j'avais beaucoup plus de temps pour lire.

¹⁰ Candidat à l'exercice de la pratique infirmière.

Est-ce que tu lis un livre en ce moment?

J'en ai un qui est en « stand-by », je lis une dizaine de pages aux deux mois, quand j'ai du temps. C'est le 5^e de la série de Diana Gabaldon. Ne me demande pas le titre par contre.

Quand tu lis c'est dans quel but?

Le divertissement, la détente.

À quel endroit lis-tu?

Chez moi ou au travail, quand je fais des services privés. Quand on est huit heures à surveiller quelqu'un qui dort, j'amène un livre et je lis. Mais là, je n'en fais plus.

Donc, sans les services privés, moins de temps pour lire?

Exactement.

Et ce que tu aimes dans la lecture, c'est te détendre, t'évader?

Oui, c'est ça.

Bon, on va établir un petit peu ton profil de lectrice, on va revenir à ton primaire. Au primaire, il y a des périodes obligatoires à la bibliothèque. Aimais-tu cela? Que lisais-tu?

(Rires) Je lisais des encyclopédies! J'aimais ça, je trouvais ça super intéressant. Tu lisais et tu apprenais plein de choses! Tu apprenais plein de mots que tu ne connaissais pas, des endroits que tu ne connaissais pas, il y avait tout le temps des petites photos. Oui, des fois, il y avait des mots compliqués et c'était plus pour les adultes, mais d'autres fois, tu pouvais tomber sur de belles surprises, tu avais des photos d'animaux et il t'expliquait c'était quoi un peu. J'avais de l'intérêt à apprendre, alors j'ai lu l'encyclopédie des lettres A, B et C. Sinon, je lisais les livres que tous les autres enfants lisaient. Il y avait *Harry Potter* qui était sorti à ce moment-là si je me souviens bien.

Et pourquoi l'encyclopédie? Était-il placé en évidence dans la bibliothèque? Est-ce que c'était une suggestion de quelqu'un?

Hum, si je me souviens bien... je me souviens que c'était des gros livres. J'étais intriguée par le fait qu'ils étaient plus gros que les autres. Et il y avait plein de photos dessus, de belles photos, alors je l'ai pris et j'ai commencé à le lire.

Tu as été fascinée par l'aspect du livre?

Oui!

Quand tu étais enfant, est-ce que tes parents lisaient?

Oui, ma mère. C'est d'ailleurs elle qui m'a recommandé les livres de Diana Gabaldon. Elle a toujours lu, alors souvent elle lisait un roman et me le prêtait après. Je faisais la même chose avec elle. On a lu beaucoup de trilogies. On est bonnes là-dedans, dans les séries de plusieurs tomes de livres. Souvent, on les lisait un après l'autre ensemble. Ça m'a quand même beaucoup influencée en vieillissant.

Donc, la lecture était encouragée à la maison? Avais-tu une période, enfant, de lecture avant le coucher par exemple?

Oui. En fait, le soir, on avait nos émissions. Dans le temps, c'était *La Petite Vie* et 4½ (rires), mais après ma mère fermait la télé et elle ouvrait son livre. Ou bien, on prenait l'autobus et elle ouvrait son livre. Elle en avait toujours un qui traînait. Veut, veut pas, je faisais pareil, je traînais mon livre. Des fois, on lisait dans l'autobus, sinon c'était en attendant chez le dentiste... Aujourd'hui on traîne notre cellulaire, dans ce temps-là on traînait notre livre.

Qu'est-ce qui vous attire dans les trilogies, les sagas? Pourquoi pas juste un livre?

Quand il est bon, ça finit trop vite, juste un livre. Je trouve ça plate, tsé, tu as un bon livre, tu en trouves un bon dans lequel tu embarques et on s'entend, 200 pages, pour moi qui a été habituée de lire, 200 pages ce n'est pas long. Après deux jours, j'ai passé à travers. Donc, il finissait toujours trop vite. C'est un peu comme... il y a des gens qui écoutent des films, moi j'écoute des séries télé.

Tu aimes quand un auteur te donne rendez-vous pour une suite, tu aimes attendre, même si ça dure un an, qu'un 3^e ou 4^e livre d'une série sorte?

Oui, quand il est bon.

Durant ton primaire, à part *Harry Potter* et les encyclopédies, est-ce qu'un livre ou un prof t'a marqué?

J'ai un livre, mais je ne me rappelle pas le titre. C'était une petite fille qui allait rencontrer un monsieur méchant dans une maison. Elle s'était introduite dans la maison sans permission et s'était rendu compte que c'était très beau dans la maison. C'était seulement l'extérieur qui faisait peur.

Et pourquoi il t'a marquée ce roman?

Je pense que c'était la couverture encore. Je me rappelle qu'il y avait le dessin de la petite fille, que c'était un gros livre, que derrière la petite fille il y avait la grande grande maison, mais j'ai oublié le titre... J'avais été intriguée. Comme enfant du primaire, j'aimais les gros livres avec des grosses images. J'ai tellement aimé ce livre-là...

Ok! On va passer au secondaire. Tu as eu des professeurs de français. Est-ce qu'un livre en particulier t'a marquée?

Pas particulièrement. Je n'ai pas eu une belle qualité d'enseignants au secondaire. Ça a été difficile, les cours de français au secondaire. Pas parce que j'avais des difficultés d'apprentissage, mais parce que je n'ai pas eu d'enseignants vraiment dévoués à leur tâche. Ils nous apprenaient la base et c'était tout. Les livres que je lisais au secondaire étaient les livres que je lisais à la maison avec ma mère, pas des lectures obligatoires ou suggérées par l'école. Ceux de l'école, dans mon souvenir, ça ne nous atteignait pas vraiment. Du moins pour le début de mon secondaire. En secondaire 4 et 5, là j'ai eu des profs plus trippants. Ils nous avaient fait lire *Aliss* de Patrick Senécal.

Au secondaire?

Oui, au secondaire.

Wow, moi je n'oserais jamais l'enseigner au cégep!

En tout cas, dans ma classe, tout le monde l'a lu, même les gars.

Et il n'y a pas eu de plaintes de parents?

Non. Tout le monde a trippé, tout le monde était content et par la suite, tout le monde a lu les autres livres proposés par l'enseignant.

Ok, donc il a gagné sa classe avec *Aliss*, dès le début?

Oui! Et c'était fait de façon professionnelle. Le travail qu'il y avait sur l'œuvre, la façon dont les thèmes étaient abordés, c'était professionnel. Par exemple, à un moment donné, l'héroïne prend des drogues, Micro et Macro. Notre prof faisait des liens avec la maladie mentale. Il nous expliquait comment quelqu'un pouvait se sentir plus grand que lui, plus petit que lui, comment ça existe dans la société. On faisait un travail sur cette partie-là sur livre. Tu peux prendre ça comme une métaphore sur ce que les gens

peuvent vivre pour vrai dans la société, les gens dépressifs, les gens qui font des manies... C'était amené de façon professionnelle et tous les sujets étaient abordés sans tabou. Il a gagné beaucoup de monde et il m'a fait connaître une autre littérature qui était très intéressante. Il n'y avait pas de tabou. Peu importe le livre, on en parlait toujours de la même façon. Le prof n'avait pas peur et c'était bien fait. Je crois même que si un parent s'était plaint, ce qui n'a pas été le cas, il aurait pu leur répondre : « Oui, mais votre enfant l'a lu. Il l'a lu et il sort de la classe pour parler de littérature avec ses amis. » Oui, c'est sûr qu'on parlait des bouts un petit peu plus « hard core », mais pas juste ceux-là. Au bout de la ligne, il va avoir apprécié l'expérience d'avoir été pris dans un livre et d'avoir été stimulé au niveau intellectuel parce que les sujets abordés étaient concrets et actuels pour des jeunes de 16 ans.

Et en secondaire 5?

Je ne me souviens pas de mon prof, ni de ce que j'ai lu.

Ok, et ton prof de secondaire 4, tu me dis qu'après, vous lisiez toutes ses autres suggestions, tu souviens-tu de ce que tu as lu d'autre?

Hum... si je me rappelle bien, on a lu *Madame Bovary*.

Ouf, ça change!

Oui, ça change, mais on ne lisait que des extraits et celui qu'il avait choisi était marquant. C'était avec le prêtre il me semble, un passage un peu sensuel... C'était encore lié au sexe, mais là on abordait plus le rôle des femmes dans la société par rapport à ça, c'était intéressant.

Donc, ce que tu aimais, c'était ça, faire des liens avec la société?

Ben, c'était ce qui nous faisait réfléchir, ce qui faisait qu'on avait des discussions intéressantes.

Est-ce que tu lisais plus au secondaire, par rapport au primaire?

J'ai toujours pas mal lu. Je dirais que c'était pas mal égal.

Et est-ce que tes ami(e)s lisaient?

Oui. Plus au primaire. Au secondaire, moins, mais au primaire ils lisaient beaucoup. Et quand on a lu *Aliss*, tout le monde lisait, même les gars qui jouaient de la guitare. Il y avait des listes d'attente à la bibliothèque, il a fallu commander des livres.

Est-ce que le fait que tes ami(e)s lisent, ça a influencé certaines de tes lectures, ou c'est plus ta mère?

Oui, oui, quand une me disait qu'un livre était bon, on se le prêtait. Celui que j'avais beaucoup aimé, c'était *Aurore*¹¹, pas *Aurore*, *l'enfant martyr*, une autre *Aurore*. C'était l'histoire d'une petite fille qui s'en allait dans une nouvelle maison parce qu'elle était adoptée et ça m'avait été suggéré par une amie, donc oui, ça m'a influencée.

Bon, passons au cégep. Tu as eu 4 cours de littérature. T'en souviens-tu distinctement ou pour toi, c'est un seul et même gros cours?

Je m'en rappelle distinctement.

¹¹ La série *Aurore*, Virginia C. Andrews.

Ok, commençons par le Français 1. Te souviens-tu de ton prof et de ce que tu as lu?

*Le chien jaune*¹². J'ai lu *Le chien jaune*. On en avait lu d'autres, mais c'est lui qui m'a marquée le plus. C'était pendant mon cours en Gestion hôtelière à Québec. J'avais fait un cours de rattrapage en français, parce qu'en secondaire 5, c'était plate un peu le français et je n'avais pas eu une note à tout casser. Donc ils m'avaient fortement suggéré de faire le cours de rattrapage, ce qui a été une bonne chose en soi, et ensuite j'ai fait le premier cours de littérature. *Le chien jaune*, c'était correct, sans plus.

C'était un roman policier?

Oui et je n'avais jamais particulièrement trippé sur ce genre. Dans son genre, c'était bien. Mais ça ne m'a pas sortie de ma zone de confort, ça ne m'a rien montré de nouveau.

Et vous deviez faire quoi après la lecture? Un résumé, une analyse?

Il fallait faire une analyse, mais c'était plate, il n'y avait pas de discussion. Moi je trouvais ça intéressant quand on avait des discussions, comme en secondaire 4, où tout le monde amenait son point de vue et qu'on s'en allait quelque part ensemble pour réfléchir. Là, il n'y avait pas ça. Tu lisais pour lire, tu en pensais ce que tu en pensais et ça venait de s'éteindre.

Donc, ce que tu aimes, c'est discuter de l'œuvre. Est-ce que tu l'as fait, ça, dans d'autres cours de littérature?

Oui. Le meilleur cours de français que j'ai eu c'était mon 2^e, quand je suis arrivée au Cégep de Victo. La prof s'appelait *****, ses cours sont géniaux. J'ai adoré son cours. Elle nous faisait lire quatre livres : *L'écume des jours*, *La petite Fadette*, un autres avec deux espions... et c'était quoi le 4^e déjà? Ah! En tout cas, j'ai adoré ça. Elle nous faisait lire une partie du livre et on avait un travail à faire là-dessus, il fallait aller chercher des représentations, des phrases qui partageaient une certaine vision et après on en discutait en classe. Moi je trouvais ça super intéressant parce que quand on avait fini le livre, je peux te dire qu'on le connaissait bien. On l'avait analysé d'un bord à l'autre, on en avait jaser, on avait fait un travail et ce n'était pas tant le côté structurel du texte qui était important, c'était intéressant parce qu'on retirait quelque chose de la lecture, on faisait une analyse en profondeur. Ça allait plus loin que l'opinion. Les exigences étaient plus élevées que ce que j'avais connu à Québec, en termes de cours, mais c'était bien amené, amené progressivement. Et même si je n'ai pas particulièrement aimé les livres, parce que *L'écume des jours* ça devient pénible à un moment donné, j'ai trouvé le cours intéressant. Si je l'avais lu par moi-même, j'aurais lu les trois premières pages et je l'aurais jeté au bout de mes bras. Mais là, la lecture progressive et les discussions le rendaient intéressant.

Donc, tu as aimé ton cours grâce à la prof?

Oui. Ce qu'elle nous demandait dans son cours, elle l'a rendu concret. Elle nous demandait de lire un livre pour l'analyser et pour produire un texte avec du contenu, pas juste écrire pour écrire. Quand elle lisait nos analyses, il fallait qu'elle soit convaincue par nos arguments, pour vrai. C'était très bien.

¹² Roman policier de Georges Simenon.

Super. Ton Français 3?

Je l'ai fait en cours d'été. Vu qu'on a un cheminement très chargé en Soins infirmiers, le fait de le prendre en cours d'été nous allégeait vraiment pour la suite, surtout qu'on faisait notre épreuve uniforme de français en août, alors c'était fait. Le cours était plate. Ce n'était pas à cause des lectures, c'était à cause du prof. J'ai aimé la littérature québécoise, surtout les contes et légendes, mais la personne qui enseignait ne savait pas ce qu'elle disait. Elle était là pour nous lancer de la matière, mais ce n'était pas affiné, écoute, j'ai eu des remplaçantes qui ont fait du meilleur ouvrage. Ça ne marchait pas pantoute son affaire. Ce n'est pas méchant. En fait, elle nous demandait de faire des lectures, on faisait un retour en groupe et on partageait nos opinions, nos impressions, et elle disait que ce n'était pas ça, qu'on avait mal compris, alors le monde participait beaucoup moins. Par contre, on avait beaucoup de séances de travaux d'équipes et ça c'était le fun, on en jasait entre nous, ça allait bien. Mais ce n'était absolument pas appuyé par l'enseignante parce que souvent c'est intéressant quand on revient en groupe et que là l'enseignant anime la discussion entre les équipes, « qui en est arrivé où? »; elle le faisait, mais elle n'était clairement pas à l'aise. Ça marchait couci-couça et c'était une tâche pour elle. Son cours était très décousu, désorganisé et quand on lisait le texte, c'était rare qu'on comprenait la même chose qu'elle, mais c'était son interprétation la bonne.

Qu'as-tu lu?

Un cahier d'extraits. La couverture était grise, le bas était rouge... C'était plein de petits bouts de textes. On lisait un petit bout de *La Chasse-Galerie*. À la fin, il fallait faire une analyse sur 2-3 extraits.

Donc, pas vraiment de lectures marquantes?

Non.

Français 4?

Communication. Ah mon dieu que je l'ai haï. Si vous voulez mon opinion, rayez ce cours-là et remplacez-le par autre chose. Je n'ai vraiment pas aimé le cours. Il ne sert à rien. J'ai l'impression de n'avoir rien appris. Le but, c'était d'apprendre la communication. On a acheté un beau cahier intitulé *La communication* et on a fait deux pages dedans. Quand j'ai eu fini le cours, je ne savais pas plus qu'au début ce qu'on avait cherché à m'apprendre, je n'étais pas meilleure. Je n'étais pas plus structurée, pas plus capable de regarder les gens dans les yeux, pas plus capable de prendre des temps de pause quand je parle. Ça, ce sont des choses que j'ai apprises avec l'expérience, à l'université. Je n'ai rien appris dans ce cours-là. Ils nous faisaient faire des gros travaux qu'on devait présenter devant la classe. C'est ça qu'on fait depuis qu'on a commencé l'école, en quoi est-ce différent? Je n'ai pas aimé le cours. Tant qu'à ça, enlevez-le et montrez-moi comment faire un travail de recherche bien structuré, qui se tient. Parce que rendu à l'université, c'est de ça dont tu as besoin. Comment faire des recherches, comment organiser efficacement son temps, comment trouver des sources variées, comment travailler en équipe, comment gérer une équipe de travail? C'est ça qui est pertinent pour l'université, mais aussi pour nos futurs emplois. J'ai eu un cours de communication dans lequel je n'ai pas appris la communication.

C'est un cours qui varie beaucoup d'un cégep à l'autre.

En tout cas, à Victo, ils doivent y repenser.

(Rires) Ailleurs, c'est parfois un cours de communication et de révision grammaticale.

Ce serait déjà plus pertinent.

En fait, l'énoncé du ministère pour le 104, c'est « Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève ». C'est un cours qui vise à réconcilier la formation générale et la formation technique. As-tu fait ça?

Oui. Il fallait se choisir un sujet lié à notre domaine d'études. Mais ce que je trouvais plate, c'est qu'on n'a rien appris en faisant ça. L'enseignante n'était pas qualifiée pour évaluer le contenu de ce qu'on disait, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle était super compétente en français, mais elle ne pouvait pas être une experte dans les autres domaines. On n'a fait que répéter une tâche qu'on fait depuis qu'on est au primaire, trouver des informations et les rapporter à l'oral et à l'écrit.

À Victo, il fallait travailler avec le guide de Bernard Dionne, *Pour réussir*.

Oui.

Dans un sens, ce guide-là ne t'a pas préparée un peu à l'université? Il y a un chapitre sur le travail de recherche, sur le travail d'équipe, sur la bibliographie...

Il n'est vraiment pas intéressant le Bernard Dionne. Et de toute façon, on nous le fait lire juste pour apprendre à faire une référence.

Et si, en 104, au lieu d'avoir un cours de communication, tu avais eu un cours avec le Bernard Dionne comme soutien et qu'on t'avait appris à faire de la recherche, des travaux longs, des travaux d'équipe...

Oui, ça aurait été intéressant, ça serait un bon volet à exploiter. Mais pas juste ça. Comme tu le disais tantôt, ailleurs ils donnent une révision grammaticale, je n'aurais pas haï revoir certaines règles. Quoique le 104 arrive après l'épreuve uniforme... moi je le mettrais plus au début, en premier. Il me semble que ça nous remettrait d'aplomb pour la suite.

Le seul problème avec le 104 placé en premier, c'est de faire des liens avec le domaine d'études. Les élèves de première année ne connaissent pas leur domaine d'études...

Non, mais en même temps ils vont pouvoir aller chercher dans le simple. Au lieu d'aller dans le très complexe, de perdre du temps sur des données très complexes, ils vont peut-être avoir plus la capacité de se concentrer sur les demandes du cours de français. Par exemple, en 104, j'étais en 3^e année et au lieu d'aller parler de l'anxiété de façon très générale, j'étais rendue dans les troubles maniaco-dépressifs. C'était très pointu, plus spécialisé, on se concentrait plus sur la théorie et moins sur la façon de faire un discours. En mettant le 104 au début, on peut peut-être plus aborder un sujet qui nous passionne en l'effleurant et c'est plus motivant.

Je pense que tu as raison. Bon, laisse-moi faire le tour de mes questions avant qu'on passe à ton travail... Tu lisais plus ou moins pendant ton cégep?

Je ne lisais plus du tout, je n'avais pas le temps. On lisait des livres très techniques, on étudiait et on travaillait.

Ok. Qu'est-ce que tu as aimé dans tes cours de français?

Hum, un peu la même chose que quand tu écoutes un film. Tu ne sais jamais ce qui s'en vient, alors tu peux avoir une belle surprise. J'aimais les lectures obligatoires qui attisaient l'intérêt. J'aimais que les lectures soient variées et qu'elles nous sortent de

notre zone de confort. En 102, les quatre livres étaient complètement différents et on les a tous bien analysés, en profondeur. Ça j'aimais ça. Tant qu'à lire un livre, aussi bien l'analyser comme il faut. Et d'avoir quelqu'un en avant qui est capable de montrer des choses. Ce que j'aimais dans les cours de français, c'était de sortir de notre zone de confort et de rendre la lecture moins individuelle. Ça peut être un travail réflexif de groupe. J'aimais plus la façon dont ils présentaient ce qu'on devait faire plus que ce que je devais faire concrètement. Écrire un texte pour écrire un texte... Il n'y a rien de pire qu'un cours de 3h sur la structure. C'est dégueulasse, c'est épouvantable. Mais quand on travaille en équipe pour développer des arguments et que l'enseignant, son rôle, c'est juste de nous appuyer, de nous faire réfléchir sur la structure qu'on va donner à notre argument, sur la façon dont on va le développer, c'est plus intéressant. J'aime quand c'est axé sur le réflexif, l'analytique, et non sur la tâche.

Et dans ton programme d'études, est-ce que tes collègues tiendraient à peu près le même discours que toi?

Oui, ça se voyait. Par la présence en classe, mais surtout, ça parlait des lectures en dehors des cours. On remplissait un gros tableau pour analyser l'œuvre qu'on avait lu, à la cafétéria par exemple, et là le monde venait nous voir, nous demander ce qu'on faisait et on jasait de l'œuvre qu'on avait lue. On savait ce qu'on faisait, on le connaissait, on le maîtrisait. Contrairement à d'autres cours où on avait lu l'œuvre à moitié parce que tout était axé sur la tâche, la production d'un texte, peu importe qu'on ait compris ou pas, tout ce qu'on voulait c'était un passage pour appuyer nos idées. On n'avait pas d'intérêt à lire. On voulait juste une note.

Donc, ce que tu sembles avoir préféré, c'est l'analyse en profondeur. Qu'as-tu le moins aimé?

Les cours dans lesquels le ou la prof ne faisait que parler pendant 3h. Il parle et il s'écoute parler. Tsé, quand tu n'es pas inclus dans le processus, quand tu n'as même pas lu l'œuvre parce que ça avait l'air ni intéressant, ni important de la lire... Le prof mâche les mots et te les donne. La structure, c'est nécessaire, mais je suis sûre qu'il y a moyen d'emmener ça de façon plus intéressante. Les profs qui nous lancent la matière, nous donnent leur vision, leurs réponses sans nous donner envie de nous impliquer, ce n'est pas stimulant intellectuellement. On pense juste à réécrire ce qu'ils nous ont dit dans leur examen, on ne réfléchit pas. Quand les profs sortent des sentiers battus, ils donnent envie à leurs élèves de s'impliquer.

Qu'as-tu l'impression d'avoir appris dans tes cours de littérature, en termes de connaissances ou bien d'habiletés?

Plus en termes d'habiletés. Je te dirais que ça m'a préparée à l'université. Ce que j'ai appris, je te dirais que je l'ai gagné un petit peu dans l'analyse de textes. J'ai surtout appris à gagner une certaine aisance pour écrire, un peu par rapport à la structure. J'ai appris à appliquer une méthode. Ce n'était pas identique à l'université, mais ça revenait au même. Par contre, pour ce qui est de la littérature en tant que telle, pas vraiment. J'ai surtout appris à écrire, à me pratiquer, à faire un texte sensiblement cohérent.

Et pour ceux qui n'iront pas à l'université? Penses-tu que français et philosophie sont des cours utiles pour devenir infirmier ou infirmière?

Oui. Je vais te dire mon opinion. Ça va peut-être te paraître hautain ou superficiel, mais en tout cas. Le fait d'aller à l'école, de faire du français ou de la philo, tu t'élèves

comme personne au niveau de la société. Mais ça implique d'avoir une certaine capacité à t'exprimer, d'avoir une certaine connaissance générale... Tu ne pourrais pas être infirmier et être crédible si tu n'es pas capable de t'exprimer de façon claire, précise, cohérente, si tu n'es pas capable de comprendre un texte simple, tu n'aurais aucune crédibilité et c'est normal. Ce qui fait qu'une personne vient te voir et te croit quand tu t'exprimes, en tant qu'infirmier, c'est qu'elle sait que tu as des connaissances supplémentaires. Elle ne sait pas ce que tu connais, mais la façon avec laquelle tu exprimes tes idées, tu les formules, c'est ce qui rassure les gens, elle reconnaît que tu as des études. De comprendre des mots, des phrases complexes, c'est ce qui fait de toi une personne professionnelle et que tu peux te présenter en tant que personne professionnelle. Le but du cégep, c'est d'augmenter tes capacités d'analyse, tes compétences au niveau du langage, d'aller chercher un petit plus qui te rend professionnel, crédible. Tsé, quand tu es assis en famille au souper de Noël, il y en a de tous les métiers, de toutes les classes sociales, de toutes les sortes. Là, il y en a un qui va parler de Socrate, pour une raison ou une autre. Là toi, tu te souviens de lui, tu te rappelles que c'est celui qui se faisait haïr, tu peux ajouter quelque chose à la conversation. Et il y en a d'autres autour de la table qui n'ont aucune idée c'est qui. Ou bien tu vas parler du serment d'Hippocrate, et souvent personne ne sait de quoi tu parles. Ton discours change en fonction de ton degré d'études. Sans les cours de français et de philosophie, tu n'es pas en mesure d'évaluer des situations de façon professionnelle dans ton métier.

Je vais faire un peu de millage sur ce que tu dis. Je vais t'énoncer certains objectifs des cours de français et dis-moi si tu as l'impression qu'ils ont été réalisés. En 101, tu es censée avoir vu les figures de style pour mieux analyser les discours et comprendre l'intention de l'auteur.

Je me souviens les avoir vues, mais je ne peux pas t'en nommer une seule. Mais oui, on a essayé de dégager l'intention de l'auteur.

Ok. En 102, on travaille sur les représentations du monde, on essaie de faire des liens entre une œuvre et son contexte.

Oui, je me rappelle très bien, pour chaque livre, selon l'époque à laquelle il était écrit, on allait voir tous les événements historiques marquants et comment l'auteur vivait dans son contexte à lui par rapport à ces événements-là. Je me rappelle très bien avoir fait ça.

En 103, c'est la littérature québécoise et tu développes ton esprit critique, tu apprends à développer deux positions, le pour et le contre.

(Grimace) Pas beaucoup.

Et en 104, on en a parlé, vous apprenez à produire différents types de discours oraux et écrits en lien avec votre domaine d'études.

Non. C'est un non catégorique.

Si les cours de cégep avaient à être remodelés, modifiés, que changerais-tu?

Je pense que mettre le 104 en premier est une très bonne idée. Il faudrait que ça devienne une sorte de cours fourre-tout dans lequel on remet tout le monde au même niveau pour la poursuite du cégep parce que j'ai remarqué, dans les autres cours, que le niveau diffère beaucoup parmi les élèves, selon l'école secondaire d'où tu viens, ton parcours. J'améliorerais aussi la portion « communication ».

Comment? Avec une simulation d'entrevue par exemple?

Ah non, ça on en a fait plein et c'est super plate. Non, je me souviens avoir fait ça au secondaire, on a travaillé sur des discours de politiciens. On a analysé les mots, la force de chacun, c'était super intéressant. Ça permettait de comprendre comment être meilleur en discours. Ça n'a pas besoin d'être théorique la communication. Ce n'est pas quelque chose de théorique, c'est quelque chose de sensitif.

Bon, on a pas mal fait le tour du cégep. J'aimerais parler un peu de ton travail. En tant qu'infirmière, est-ce que l'écriture et la lecture sont des compétences importantes?

L'écriture en tant que telle, plus ou moins. On écrit beaucoup de notes, mais ça finit par toujours revenir au même. Une fois que tu l'as compris...

Est-ce que la qualité du français est importante?

On dit oui, mais personne n'en fait de cas. Tsé, à un moment donné, on a tellement d'autres choses à regarder... Par contre, sur le plan de la lecture, en Soins on lit beaucoup de textes complexes, scientifiques et je trouve que cette compétence en lecture dans les cours de littérature a peu été mise de l'avant. Lire du scientifique, ce n'est pas lire de la littérature. Se faire l'œil à ça, la lecture scientifique, c'est important et on ne l'a pas pratiqué. Dans mon premier cours de biologie on a dû faire plusieurs lectures et au début, on ne comprenait strictement rien. On n'avait pas la capacité. C'était ardu et il y en a beaucoup qui ont coulé le cours parce qu'ils n'étaient pas capables de comprendre. Ça, c'est quelque chose qui manquait à notre formation.

Ça pourrait être une des vocations du 104, s'habituer à différents types de lectures : la lecture scientifique, la lecture journalistique...

Oui, prendre un texte scientifique poussé et de le décortiquer, ce serait intéressant. Ou bien donner le mandat aux élèves de trouver une étude, lié à leur domaine, et d'en sortir les principaux points. À l'université, j'ai réalisé que plusieurs études se contredisaient et qu'on pouvait faire dire à peu près ce qu'on voulait à un texte. Ça aussi ce serait bien de l'aborder en 104. Au cégep, on nous apprend à mettre au moins quatre références comme sources dans nos travaux, à résumer, et j'ai essayé de le reproduire à l'université. Jusqu'à ce que je me rende compte que si je bâtissais mon texte en fonction de ce que je voulais dire, au lieu de me baser sur mes références, je me mettais à en citer 25, au lieu de 4 et mon texte était vraiment meilleur. J'ai appris à utiliser la littérature pour appuyer mes arguments au lieu de formuler des arguments en fonction de la littérature. Je l'avais appris à l'envers dans le fond.

Donc, en tant qu'infirmière, la qualité du français est importante, mais pas tant que ça parce que vous écrivez toujours la même chose?

Elle est importante dans l'optique que tu es un professionnel. Que ce soit pour t'exprimer, pour envoyer une lettre, pour parler à un patient... à l'université, c'est hyper important le français. C'est un critère primordial. Ça te donne de la crédibilité et te permet de paraître professionnel, tout est dans l'image que tu projettes, surtout dans le domaine de la santé où les gens n'ont pas de connaissances et ne sont pas capables d'avoir un jugement critique. Ils doivent se fier à ce que tu dis. Il faut parler de façon sécurisante, avoir de l'assurance, savoir vulgariser pour créer un lien de confiance.

As-tu l'impression d'avoir appris à vulgariser au cégep?

Non, ça on l'apprend sur le tas, avec les patients quand ils ne comprennent pas. Une autre idée pour le 104, prendre un texte scientifique et le vulgariser.

Florence (comptabilité et gestion) – 16 mai 2019

Bonjour! Alors ***, tu as étudié en Comptabilité et gestion, en quelle année as-tu terminé?**

En 2017. J'ai fait ma technique entre 2014 et 2017.

As-tu fait des stages pendant ta technique?

Oui, on en a eu un de trois jours, c'était juste en observation, et on en avait un à la fin de notre technique qui durait un mois. L'école était finie et il restait juste à faire notre stage.

Dans quel milieu as-tu fait ce stage-là?

Moi je l'ai fait aux Tigres de Victo, en comptabilité.

Ça c'est une équipe sportive?

Oui, de hockey.

Et il y a de la comptabilité à faire?

Oui, oui quand même. Les commandites, les pensions aux joueurs et aux familles, il y avait aussi quand même beaucoup de factures, comme pour la vente de billets.

Ok. As-tu aimé ça?

Ouin... mais tsé, j'étais toujours avec une fille qui me montrait son travail. Et un mois, c'est vite passé. Tu n'as pas vraiment le temps d'apprendre quelque chose. D'habitude les tâches reviennent aux semaines, celles-là je les ai faites quatre fois. Sinon les tâches reviennent au mois, celles-là je les ai faites une fois.

Ok. Et après, quand tu as eu ton diplôme, où as-tu commencé à travailler?

Euh, chez Vivaco. Dans le fond, c'est une coopérative, moi je travaillais dans le secteur BMR pour les payables. C'était un remplacement d'un congé de maternité pour un an. Ça faisait mon affaire. Je n'étais pas sûre d'être prête pour un poste permanent.

C'était une façon de te faire de l'expérience?

Oui.

Et maintenant tu travailles où?

Chez Armatures Bois-Francis, à Victo, ils font des tiges d'acier. Je fais la paie et un peu de facturation.

Et tu aimes ça?

Oui.

Qu'est-ce qui t'a emmenée dans ce programme-là?

Ben, au secondaire j'aimais gros les maths et je ne savais vraiment vraiment vraiment pas quoi faire. J'ai associé les maths à la comptabilité, mais j'ai réalisé que ça n'avait vraiment pas rapport ensemble pendant la technique. Mais je suis restée, j'aimais ça.

Ok. Je vais commencer ma portion d'entrevue sur la lecture. Aujourd'hui, en 2019, est-ce que tu lis?

Non, mais j'essaie. Je me rappelle, au secondaire, on lisait beaucoup de bons livres, qu'on pouvait choisir, je rentrais dans l'histoire et j'adorais ça. Mais là, aujourd'hui, c'est de trouver le temps de lire, on dirait. Au cégep, on ne lisait pas des livres qu'on avait choisis. Des fois, j'essaie de rentrer dans un livre, mais on dirait que j'aimerais ça qu'il se finisse en une journée, le temps que j'ai pour le lire... Donc ça ne marche pas...

(Rires) Est-ce que tu les termines ces livres que tu commences à l'occasion?

Non. Depuis que je suis au cégep, à part mes livres d'école, je pense que je n'ai jamais fini un livre.

Ok. Et comment tu procurais-tu ces livres? Un prêt d'amie, la bibliothèque, un achat?

Hum, au secondaire, on les louait à la bibliothèque. Sinon, quand j'ai essayé d'en lire, c'était admettons quand je faisais des commissions, tsé au Wal-Mart, il y a beaucoup de livres au centre du magasin? Je me fiais pas mal à la pochette. Comme ils n'étaient pas chers, je les achetais et des fois, j'en finissais des petits. Alors là, je me demandais s'il y avait une suite, j'allais l'acheter au Renaud-Bray, mais je ne le commençais jamais.

Donc là, dans ta bibliothèque, il y a plein de livres pas terminés et pas commencés?

Non, je les ai laissés chez mes parents.

Où tu vis présentement, il n'y a aucun livre?

Non. À part des livres d'autos, ceux de mon chum.

Ce qui veut dire que tu ne lis aucun livre présentement?

Non, c'est ça.

Et les quelques livres que tu as commencés mais pas terminés, pourquoi les lisais-tu, qu'aimais-tu dans la lecture?

Souvent, j'étais attirée par les histoires d'amour, les histoires qui te donnent envie de toujours savoir ce qui va se passer, qui te font dire « oh my god ». Les livres qui déguisent l'histoire en quelque chose que tu dois apprendre, je n'aime pas ça. Mais les suspenses, j'adore ça.

Donc, tu lis pour te divertir?

Oui.

Pour t'évader?

Ben... je lis quand je n'ai vraiment rien à faire.

Ok, c'est plus ou moins de l'évasion, c'est plus pour passer le temps.

Oui. Mais ça fait vraiment longtemps que j'ai commencé un livre qui m'a donné un goût intense de le finir. Je pouvais lire un livre parce que je n'avais rien d'autre à faire, mais après je ne le terminais pas.

Si je résume, tu aimes les histoires d'amour, de suspense, aimes-tu les romans policiers?

Je n'en ai jamais vraiment lu. J'ai toujours plus lu des histoires d'amour.

Peux-tu me donner un titre de roman que tu as aimé?

Je ne suis vraiment pas bonne avec ça, mais tu vas peut-être pouvoir m'aider. La reliure est rouge, il y a une fille qui voit un gars en fantôme et elle tombe en amour avec.

Es-tu sûre que ce n'est pas l'inverse? La fille est un fantôme et le gars tombe amoureux d'elle?

C'est possible.

Ça commençait avec un accident de voiture?

Oui, c'est ça!

Et si c'était vrai de Marc Levy.

Lui je l'ai vraiment beaucoup aimé, j'ai lu beaucoup de ses livres. Si je le recommençais, il y a des chances que je le finirais.

On pourrait donc dire que Marc Levy est ton auteur préféré?

Ouin.

C'est correct, il a un style à lui. Il écrit des histoires d'amour, simples, accrocheuses... Dans le même genre, il y a aussi Guillaume Musso et Nicholas Sparks, est-ce que ces noms te disent quelque chose?

Guillaume Musso, il n'a pas fait...

Moi j'ai seulement lu *Parce que je t'aime*.

Oui, lui aussi je l'ai lu et je l'ai aimé. C'était vraiment bon. J'ai même pleuré. Je pense que c'est la seule fois de ma vie que ça m'arrivait. Je capotais tellement que je suis allée le dire à ma mère. Je ne comprenais pas que je pleurais parce que j'avais *lu un livre*, je ne comprenais pas que ça m'arrivait.

Est-ce que ta mère lit?

Oui, mais elle lit beaucoup des livres spirituels. Sinon elle a lu *Les Chevaliers d'Émeraude*.

Et ton père?

Mon père oui, il lit beaucoup. Lui aussi a lu *Les Chevaliers d'Émeraude*, mais aussi les *Hunger Games*, les *Harry Potter*... Les grosses séries.

Toi, les *Harry Potter* ne t'ont jamais intéressée?

Non. Les films sont trop longs, alors je me dis que les livres ne seront pas mieux.

(Rires)

Quand j'étais jeune, j'avais beaucoup de difficulté à lire les mots. Pour moi, lire un livre, c'était plus long que pour les autres. Donc une série de sept livres comme *Harry Potter*, c'était trop décourageant, je ne l'ai jamais commencée.

Un trop gros contrat?

Oui, c'est ça. Mais *Hunger Games* je les ai lus. Ça, c'était bon.

Ah oui? Ce sont pourtant de gros livres!

Oui, mais je pense que je les ai lus en un mois! C'est vrai, je ne m'en souvenais pas.

Qu'est-ce que tu aimais dans *Hunger Games*?

Ben là! On ne sait pas si la fille va survivre! Avant le lire le premier livre, j'avais vu le film. Mais les deux autres, les films n'étaient pas sortis. Je me demandais toujours ce qui allait se passer!

Et après, quand les films sont sortis?

J'ai juste vu le deuxième et j'ai été déçue. Ce n'était pas comme ça que je m'étais imaginé les choses.

Tu m'as dit tantôt que pour toi, enfant, la lecture était difficile. J'aimerais faire une sorte de profil de lectrice avec toi. Si on retourne au primaire, tu avais des périodes obligatoires à la bibliothèque, qu'est-ce que tu lisais?

Des petits livres, vraiment pas compliqués. Comme tu peux le voir, je parle un peu sur le bout de la langue et j'avais de la misère avec mes syllabes. Moi, les v et les f étaient inversés et quand je lisais je ne saisisais pas le sens. Alors mes souvenirs de lectures sont assez limités.

As-tu vu une orthopédagogue?

Oui. Je me rappelle que je devais faire le test de lire le plus vite possible et de comprendre le mieux possible et ça je détestais ça, ça me stressait.

La lecture est une source d'angoisse pour toi?

Ben, jeune, oui. Surtout devant le monde. Je bute sur les mots.

Ok. Et pour la compréhension? Si tu ne lisais pas à voix haute, mais dans ta tête, comprenais-tu?

Souvent, je devais relire deux fois. Ben, peut-être pas un livre, mais mes questions d'examen par exemple. J'allais trop vite et je ne comprenais pas, il fallait que je prenne un mot à la fois.

Ok. Et tu m'as dit que tu lisais des petits livres pas compliqués, est-ce qu'il y en a un dont tu te souviens?

J'ai lu beaucoup de *Archie*. Sinon, 6^e année ou secondaire 1, j'ai lu un livre sur une fille qui voyait des esprits et qui devait les aider. C'était un gros contrat quand même.

Et pourquoi as-tu aimé ce livre?

Ben... on ne savait pas si l'esprit allait partir! Il fallait que je finisse le livre pour savoir!

Ok, tu es vraiment une fille de suspense, il faut qu'on te tienne en haleine. Mais les *Archie*, il n'y avait pas de suspense là-dedans!

Non. Mais c'était vraiment facile à lire. Et on dirait que j'aimais ce qui se passait. Ça m'aidait à m'endormir. C'était des ados, des potins...

Ok. Te souviens-tu d'un prof qui t'a marquée au primaire?

Euh, il y en a plusieurs.

En lien avec la lecture?

Euh, oui, mais non. Comme j'avais des difficultés, on aurait dit que les profs de français ne m'aimaient pas vraiment. Mais c'est flou. On dirait que ma mémoire a effacé une grosse partie de cette période.

Ok, allons au secondaire. Tu avais des profs de français et non un prof pour donner toutes les matières. Qu'est-ce qui t'a marquée?

Ah, c'était stressant! Il fallait lire devant le monde, chacun notre tour, selon les rangées de pupitres. J'étais déjà stressée parce que je parlais sur le bout de la langue et qu'avec le stress, j'inversais des sons. Mais sinon, c'était quand même pas si pire. J'étais meilleure au secondaire qu'au cégep.

Comment ça?

J'écrivais ce que je voulais.

Il y avait moins de structure?

Oui, c'est ça. Avec la liberté dans les textes, on dirait que je faisais moins de fautes et que ça me tenait plus à cœur.

Ok. Quand tu étais jeune, les habitudes de lecture à la maison ressemblaient à quoi? Lecture avant le coucher, lecture valorisée?

Eh boy non. Chez nous, on est quatre enfants, je suis la dernière. Je dirais que la structure s'est assouplie à chaque enfant. La seule chose, dans mon cas, c'était qu'en arrivant de l'école, je devais faire mes devoirs. Mais mes parents ne m'obligeaient pas à lire, ils savaient que je n'aimais pas vraiment ça.

Mais eux, ils lisaient?

Oui.

Et tes ami(e)s? Tes frères et sœurs?

Ma plus vieille sœur oui, beaucoup, elle est enseignante. Mon autre sœur aussi.

Ok. On va revenir au secondaire. Est-ce qu'un livre t'a marquée?

Ben, ceux dont je t'ai parlé au début. *Et si c'était vrai*, il m'a vraiment marquée. J'arrivais dans mon cours de français et je n'arrivais même pas à me concentrer, il fallait que je lise, je voulais savoir comment ça allait finir.

Et c'était une lecture demandée par un professeur?

Non, c'était juste une suggestion. Elle l'avait conseillé à plusieurs personnes. Je l'ai emprunté à la bibliothèque.

Ok. As-tu eu des lectures obligatoires?

Euh... oui, il fallait faire un résumé. J'avais choisi... C'était l'histoire d'un petit gars, son père s'occupe des camps juifs... Ça avait été bon. *Le Garçon au pyjama rayé*. J'ai aussi lu *La voleuse de livres*, et le film était vraiment plate. Mais ça c'est plus en secondaire 4-5. Ce sont des livres qui m'ont marquée, j'aimais leur histoire, surtout les fins.

Tu aimes les fins surprenantes?

Oui.

Et avec ces lectures, vous faisiez des résumés?

Oui, et je pense qu'il fallait aussi dire ce qu'on en pensait.

Est-ce que les profs parlaient beaucoup des livres en classe?

Non. La lecture était encadrée, on nous donnait plus de temps, on écrivait la critique en classe, mais pas de discussions de groupes. Certains réussissaient à finir leur livre dans les périodes de lecture obligatoire, mais pas moi. Je ne lisais pas assez vite, je devais toujours le finir à la maison. J'avais de la misère à me concentrer aussi.

D'accord. On va aller au cégep maintenant. Tu as suivi quatre cours de littérature obligatoires. T'en souviens-tu distinctement, ou c'est un seul et même cours?

Ben, je sais que le 4, ce n'était pas vraiment du français.

Non, c'est vrai, c'est un cours de communication.

Oui, ça c'était plus facile. Euh, le premier, on voyait plus la base, comment analyser les phrases.

Oui, à partir de quoi vous analysiez les phrases?

Des tournures, des mots...

Les figures de style?

Oui, c'est ça! Ce n'est pas du français ça. Je me souviens tellement avoir dit à mon amie qu'on n'était pas dans un cours de français. C'était tellement dur. Ma prof, c'était *****. À cause d'elle, c'était encore plus dur. Je ne comprenais rien. Je ne sais même pas comment j'ai réussi à passer à 61. Français 2 et 3, ils se ressemblent il me semble.

Euh, en Français 2, en plus des figures de style, tu apprends à faire des liens avec le contexte, l'époque. Et Français 3, c'est le Québec. La question finit par un point d'interrogation aussi, tu dois prendre position.

Oui, je me souviens de ça.

Est-ce qu'il y a un livre dont tu te souviens?

Volkswagen Blues.

Pourquoi?

Parce que le livre était facile à dire. Mais aussi c'était l'histoire d'un gars qui part à la recherche de lui-même dans le fond. Il rencontre une fille... elle embarque, elle est un peu... Je pense que je ne l'ai pas fini. Je me souviens aussi d'un livre, sur la pochette, la fille a des papillons dans le visage.

Euh, ok, ça racontait quoi?

Je ne sais pas. Je vais être honnête, je n'ai jamais fini un livre au cégep. J'ai souvent lu en diagonale parce que tout le monde me disait que c'était ça le truc et admettons que j'étais ben mal prise, je prenais une page au hasard pour trouver une figure de style et je choisisais mes citations comme ça. Je lisais des résumés sur Internet. Pour vrai, je n'avais tellement pas le temps pour les lire ces livres-là. J'étais trop lente ou c'était trop difficile à suivre. Il y a un livre que j'ai fini par contre : *Les Belles-Sœurs*. C'était quand même le fun, c'était facile à lire. Comme c'était des dialogues, c'était moins chargé.

Si je résume, les deux raisons pour lesquelles tu ne terminais pas tes lectures au cégep, c'était que tu ne lisais pas assez vite et qu'ils n'étaient pas assez intéressants.

Je les commençais et je n'étais jamais accrochée. C'était comme s'il n'y avait pas d'histoire. C'était lire pour lire. Je me demandais où l'auteur voulait m'emmener. Je ne voyais pas de but. Les personnages faisaient des actions et je ne comprenais pas pourquoi.

Est-ce que certains profs t'ont préparée à une lecture, en te disant les thèmes par exemple ou en te disant un peu à quoi t'attendre? Comment ça s'est passé pour *Les Belles-Sœurs*?

Le prof nous faisait des résumés. Il nous racontait certains passages même si on n'était pas rendus là. Moi je notais tout et pendant la lecture, je voyais à quoi il avait fait allusion en classe.

Donc, ça t'a aidée?

Oui. Quand je n'avais pas le temps de lire, je prenais le résumé du prof. Je pense même qu'il y a un livre que j'ai commencé plus loin, que je n'ai pas lu le début parce que je m'étais basée sur le résumé du prof.

Tu t'es évitée le début un peu plate où tous les éléments se mettent en place et tu es arrivée tout de suite dans l'action?

Oui, c'est ça! Mais je me fiais à ses résumés parce que c'était les passages importants dont il voulait qu'on parle. Après, pour l'analyse, je relisais certains passages ciblés par ses résumés.

De tes quatre français, LE livre que tu as aimé, c'est *Les Belles-Sœurs*.

Ouin, on peut dire que je l'ai aimé. C'est le seul que j'ai lu au complet, mais je l'ai quand même trouvé long parfois.

Si on écarte la lecture des livres, de quoi te souviens-tu le plus de tes cours? Qu'as-tu appris?

Les profs insistaient beaucoup sur les figures de style. Ça, je les ai apprises. Sinon, ils parlaient beaucoup de l'histoire du français. Ça, ce n'était pas tant nécessaire pour moi. De savoir qui avait vécu à quelle époque et pourquoi il avait écrit tel livre... Le style de chacun... Ça ne changeait rien pour moi de savoir ça.

C'était pour t'aider à comprendre ton livre.

Ouin, ça ne m'a pas vraiment servi vu que je ne les lisais pas.

Admettons que dans ton livre, il y a un personnage très macho. Si tu étudies l'époque de l'auteur, tu réalises que les femmes n'avaient pas de droits et tu comprends pourquoi le personnage est comme ça. C'est pour t'ouvrir sur le monde.

Ouin. Je pense que si j'avais un cours de français aujourd'hui, je pourrais plus être intéressée. Mais quand j'étais au cégep, j'avais d'autres choses que je trouvais plus importantes.

Ok. Qu'as-tu appris d'autre?

Je trouve qu'ils donnaient des livres compliqués à lire, avec un sens, il fallait comme trouver l'esprit du livre, s'ouvrir l'esprit pour comprendre des choses. Comme avec les poèmes en 101, la prof nous demandait la signification du texte et quand on ne la trouvait pas, elle nous disait de le relire. Eille là, je l'avais lu quatre fois et je ne comprenais pas plus. Je trouvais tellement que mon cégep était stressant en plus. Dans les livres, il fallait toujours aller plus loin, aller de l'autre bord, pas juste comprendre l'histoire.

Et tu n'aimais pas ça?

Non. Déjà que la lecture en soi était dure, là il fallait que je pense à l'intention de l'auteur pendant qu'il écrivait? Ouf.

J'aimerais parler du 104. As-tu lu un livre?

Non, je pense qu'on avait juste un cahier d'exercices.

Qu'as-tu fait dans ce cours-là?

Je me souviens que je devais faire un exposé sur l'affiche « Mort de fatigue ». Il fallait prendre une affiche et dire ce qu'elle voulait *vraiment* dire, au-delà des mots qui étaient écrits, admettons avec la couleur, le rouge voulait dire ça, etc. On avait aussi regardé des vidéos.

Et les travaux écrits?

On n'en avait pas tant. Il me semble qu'un gros, qui valait des points, on en a fait un à la fin de la session. Sinon, on avait fait un genre de débat. Je me souviens que j'avais pris le sujet du bien-être social. Il fallait peser nos mots.

Dans ce cours, l'objectif du ministère est de réconcilier la formation générale et la formation technique. Tu es censée avoir produit différents types de discours oraux et écrits liés à ton champ d'études. L'as-tu senti?

Pas vraiment. J'ai parlé des bien-être et de leur salaire. C'est sûr qu'on parlait de salaire... mais non, pas vraiment.

Aurais-tu aimé ça?

Non, j'en avais en masse des travaux et des sujets liés à ma technique. On en parlait tellement, écrire en plus là-dessus? Non.

Et aurais-tu aimé revoir des règles de grammaire pendant ton cégep?

Oui, parce que c'est quand même loin. Et des fois je fais des entrevues et il faut faire des tests de français et... oh my god, l'imparfait, des fois, les participes passés, c'est loin! Peut-être qu'ils se sont dit que c'était tellement la base qu'ils n'avaient pas besoin de le faire.

Toi, dans ta job, être bon en français, est-ce que c'est utile?

Ben, il faudrait, c'est bien vu. Même si on a fait l'épreuve uniforme de français, je n'ai pas du tout l'impression d'avoir travaillé mon français écrit dans mes cours de cégep, et ça se perd tellement vite, avec les cellulaires et tout... Des fois, je réalise que je fais des erreurs vraiment graves quand je me relis. Je trouvais ça un peu niaisieux aussi qu'on fasse l'épreuve uniforme où la grammaire est super importante, je pense que c'est 30 fautes maximum, quand on n'avait même pas révisé les bases dans nos cours.

Et tu m'as dit que dans ton travail, c'était bien vu de bien écrire?

Ben, non, ce n'est pas grave de faire des fautes. Moi, je travaille dans le domaine de la construction et on s'entend qu'ils écrivent vraiment mal, mais quand tu écris à ton directeur, c'est le fun de bien écrire, sinon tu parais vraiment mal. Moi, quand un gars de la construction m'écrit « c'est quoi », « c koi », je me dis : « ben là, tu n'écris pas à ton chummy... ».

Les fautes créent un niveau de familiarité? L'absence de fautes rend ça plus professionnel?

Oui. Mais en même temps, mon travail, ce n'est pas de regarder si je fais des fautes ou pas. C'est après avoir envoyé des courriels que des fois je me relis et que je réalise que je ne m'étais pas forcée. J'aimerais ça bien écrire, pour bien paraître, mais j'écris comme j'écris. J'ai surtout peur à dans dix ans, quand une nouvelle génération va arriver sur le marché du travail. En ce moment je travaille avec des madames d'environ 60 ans pour qui le français, c'est super important et que si je n'écris pas mes mots comme il faut, elles me menacent presque de me taper les doigts avec une règle. Moi, j'écris vite et elles reviennent me voir et elles ont corrigé mes fautes. Je me dis qu'elles doivent décrocher un peu. Dans le fond, je me fais juger, je suis la petite jeune qui ne sait pas écrire. Et dans dix ans, avec les nouveaux qui vont rentrer, je ne serai pas meilleure, et eux ils peuvent être meilleurs ou pires que moi, je ne le sais pas.

Qu'as-tu aimé le plus dans tes cours de français?

Les travaux d'équipes. Ça me permettait de voir le résumé des autres quand je n'avais pas lu le livre. Et quand je l'avais lu, ça me permettait de voir comment les autres pensaient.

Le point de vue des autres sur le livre t'aidait à mieux comprendre?

Oui, c'est ça.

Il aurait donc fallu qu'il y ait plus de travaux d'équipe pour toi?

Oui, mais pas avec nos amis. Les profs disaient de travailler en équipes et de choisir avec qui on voulait se mettre, mais dans la vie de tous les jours, tu ne choisis pas avec qui tu vas travailler, comment cette personne-là va penser par rapport à toi, comment le travail va être fait et remis...

Moi je prends un jeu de cartes. Quand les élèves entre en classe, ils doivent piger une carte et je fais des équipes comme ça.

Ouin, mais quand j'étais au cégep, ça me faisait chier de me retrouver en équipe avec du monde que je ne connais même pas. Mais maintenant, sur le marché du travail, je n'ai pas le choix d'être avec la madame que je déteste et qui ne pense pas comme moi.

Donc, c'est avec le recul que tu trouves que c'était une bonne idée?

Oui, mais ce n'est pas arrivé assez souvent.

Et si, en classe, ton prof avait dit : « Je crée des équipes au hasard parce que sur le marché du travail, vous ne choisissez pas avec qui vous travaillez. »?

J'aurais dit « Come on! Franchement! ».

(Rires) Et qu'as-tu le moins aimé de tes cours de littérature?

Lire des livres. En plus, on avait beaucoup de lectures et beaucoup de devoirs dans notre technique. C'était trop chargé.

Et si ton prof t'avait proposé une sorte de dossier de lecture, avec des objectifs de pages à lire par semaine et des questions sur ta compréhension? Une lecture plus encadrée, ça t'aurait aidée?

Peut-être bien. Mais je pense qu'une prof l'avait fait. Même à ça, ce n'était pas vraiment possible avec mon horaire. Peut-être que si ne pas avoir lu une partie du livre ne nous avait pas donné droit au résumé du prof, ça m'aurait un peu motivée parce que je savais que le résumé du prof était bon.

Autre chose que tu n'as pas aimé?

Non.

Donc, apprendre sur l'histoire littéraire, apprendre les figures de style, qu'est-ce que ça t'a fait?

Ben, des fois ça me sert, comme la culture générale. Des fois je vois et je comprends des métaphores. Mais l'histoire du français, ça ne me sert à rien.

Es-tu capable de me nommer un courant littéraire?

Non.

As-tu trouvé que c'était trop, quatre cours de littérature?

Oui. Surtout en technique. Mes horaires étaient tellement chargés. Je me suis souvent demandé si c'était des cours nécessaires. Le Français 4, à cause des exposés oraux, nous rejoignait plus, il était plus utile et plus facile, mais je pensais souvent à tout ce que j'aurais pu faire comme devoir et comme travaux au lieu d'aller en français. Je m'en foutais un peu des cours de base, je me concentrais sur ma technique. Ce qui est plate, c'est que j'ai eu des profs de français qui considéraient leur cours comme étant le plus important, qui nous disaient qu'il fallait absolument réussir français et que la technique était moins importante. Je n'aimais pas ça.

Qu'aurais-tu aimé faire dans ces cours?

J'aurais aimé avoir des choix de lecture. J'aurais peut-être eu plus de facilité à lire et j'aurais peut-être plus compris si j'avais choisi ma lecture en fonction de ce qui m'intéressait.

Ok. Au travail, à part dans les courriels, est-ce que tu écris ailleurs?

Euh, non. Ben, moi je fais les factures et des fois je dois écrire sur les factures et je ne dois pas faire d'erreurs, mais c'est tout.

Et la lecture? À part les courriels, as-tu des choses à lire, qui ne sont pas des chiffres?

Non, pas vraiment. Il arrive qu'en facturation, on reçoive des lettres pour certains clients qui expliquent des choses spécifiques. Mais souvent, je ne les lis même pas. Et là, j'ai des collègues qui reviennent me voir parce que je n'avais pas lu, ou j'avais lu vite, en diagonale. Elles me disent que je n'ai pas lu la lettre parce que je n'ai pas fait ce qui était écrit dessus. J'étais allée trop vite.

Tu sens que tu dois te dépêcher au travail?

Ben, oui.

Es-tu aussi stressée au travail que dans tes cours de cégep?

Oui, même plus. Ce n'est vraiment pas facile, l'écart de génération au travail. Ce qui est important pour moi ne l'est pas pour eux et vice versa. Je suis stressée de dire mon opinion.

As-tu des amis qui ne sont pas allés au cégep?

Mon chum.

Vois-tu une différence?

Hi, oui. Ils ne l'ont pas pantoute. Par exemple, quand il veut écrire un courriel, parce que là il fait son deuxième DEP, il met tout en une ligne. Je lui dis d'écrire son courriel comme il faut, avec un « bonjour » et des sauts de lignes, mais il ne sait pas ça. Il ne met pas d'objet non plus pour ses courriels. Les autres me font réaliser que je ne suis pas si pire en français aussi.

Donc, c'est sur le savoir-être que le cégep t'a le plus formée?

Ça dépend. Il ne sait pas envoyer un courriel, mais il est plus cultivé que moi par contre.

Dernière question : sans cours de littérature au cégep, penses-tu que tu travaillerais de la même façon ou différemment? As-tu l'impression d'avoir réutilisé quelque chose?

C'est sûr que les figures de style, ça nous a ouvert l'esprit, tu comprends que ce qu'il veut dire, ce n'est pas réellement ce qu'il dit. J'ai appris à penser et à voir comment les autres peuvent penser. Sur le coup, ça ne paraît pas, je m'en suis rendu compte plus tard.

Gabriel (comptabilité et gestion) – 19 juillet 2019

Bonjour! ***, tu as fait la Technique de comptabilité et gestion?**

Oui.

Entre quelle et quelle année?

Eh boy, je ne me souviens vraiment pas. Mais ça va faire cinq ans que je suis sur le marché du travail.

Donc, tu as obtenu ton diplôme en 2014?

Je ne me suis jamais vraiment reposé la question. Je présume que c'est autour de ça.

Tu as fait ta technique en trois ans?

Oui.

Donc, entre 2011 et 2014. Qu'est-ce qui t'a amené dans ce domaine?

Ben, mon père a une entreprise. Au début, j'ai fait un DEP en électromécanique, ensuite je suis allé au collégial faire un DEC en génie électrique et mon père a acheté son entreprise et j'étais souvent avec lui, donc je suis allé faire comptabilité et gestion. Dans ma famille, il y a beaucoup de gens qui ont des compagnies, c'est plus pour ça.

Aimais-tu les cours de math au secondaire? Étais-tu déjà à l'aise avec les chiffres?

Non, au contraire, je n'étais pas si bon que ça à l'école. Moi, j'ai un trouble du déficit de l'attention, alors en partant, c'est beaucoup plus dur pour moi. J'ai vraiment eu de la difficulté à l'école quand j'étais jeune. Mais quand j'aime quelque chose, je deviens bon rapidement. Au primaire, je n'aimais pas grand-chose parce que veut veut pas, tu commences. Mais plus j'ai avancé dans mes études, plus j'aimais ce que je faisais, plus je devenais bon.

Tu as quel âge?

25 ans.

Pendant ta technique en comptabilité et gestion, tu as fait des stages?

J'ai fait deux stages. Mon premier, la première année, c'était un stage d'observation qui durait une semaine. C'était dans un petit bureau de comptables. Je devais regarder comment ça fonctionnait et je n'ai vraiment pas aimé ça.

Non, pourquoi?

C'était beaucoup trop du bureau. La comptabilité et la gestion, ce n'est pas obligé d'être du bureau, c'est plus varié que ça, comme où je suis aujourd'hui, c'est différent. Mon deuxième stage était ici, chez Excavation Tourigny, ça durait un mois.

Qu'est-ce que tu as fait pendant ton stage?

J'ai fait beaucoup d'Acomba¹³, de l'entrée de données, de la facturation... J'ai fait ces tâches-là pendant un mois de temps pour me rendre compte que finalement, je n'étais pas encore à ma place.

Comment ça?

C'était encore trop juste du bureau. Tsé, j'avais besoin de bouger vu que j'avais fait un cours de mécanique. Un mois après, ils m'ont rappelé pour m'offrir un autre poste qui était de la gestion, mais plus de garage et de chantier et encore avec les chiffres et ça, ça m'a intéressé.

C'est ce que tu fais présentement?

Oui.

Peux-tu me décrire ta liste de tâches, à peu près?

Ma liste de tâches? Ben, moi, j'ai monté chez Excavation Tourigny assez rapidement, très rapidement même. À la base, je rentrais des factures dans un logiciel pour le garage seulement, les pièces, ces choses-là. Après ça, j'ai été acheteur, j'ai appris tout le domaine, les pièces des camions. J'ai fait un peu de maintenance sur les véhicules, de la réparation et ces choses-là. Après, j'ai été coordonnateur du garage, donc c'est moi qui donnais les jobs aux gars. À travers ça, je faisais des coûts de revient de camion, je calculais combien coûtait un camion, j'ai monté l'inventaire dans le garage, j'ai bâti le système de maintenance d'Excavation Tourigny. Ils m'ont acheté le logiciel et je l'ai bâti, j'ai créé des unités, je me suis informé des lois, j'ai bâti des dossiers de camions.

¹³ Logiciel comptable pour payer les fournisseurs.

Et maintenant, ça ne fait pas longtemps, mais je suis coordonnateur logistique pour la flotte et les chantiers. Je gère la cour, les équipements, je fais encore du coût de revient, j'aide à partir la saison du déneigement. C'est beaucoup de gestion, ça ressemble à ça.

Tu travailles moins avec les chiffres?

Oui, j'ai moins de chiffres, c'est de la vraie gestion. Mais les chiffres, cet hiver, je vais en faire beaucoup par exemple. À un moment donné, j'étais surchargé, je faisais de tout. Là, je me suis plus reconcentré sur une tâche et comme cet hiver, je vais avoir moins de travail, je vais pouvoir m'y mettre plus. Vérifier les coûts de revient pour qu'on reste compétitifs.

Parfait, j'ai un bon aperçu de ton travail, on va y revenir un petit peu vers la fin de l'entrevue. Je passerais à la partie où je te pose des questions sur tes habitudes de lecture. Aujourd'hui, en 2019, est-ce que tu lis?

Je ne lis pas beaucoup. C'est dur, avec mon déficit d'attention. J'aime lire. J'aime lire des livres plus techniques, comme des revues qui parlent de machinerie, là c'est sûr que je vais lire. Mais si elle parle de machinerie de A à Z, ça ne veut pas dire que je vais la lire de A à Z. Souvent, ce sont les images qui m'attirent, ou les noms que je connais qui me font lire, mais je ne serai pas capable de passer à travers. Je n'ai pas lu beaucoup de livres, à part au cégep et ça n'a pas été facile.

Est-ce que tu lis à la maison, ou seulement au travail?

C'est au travail que je lis, mais sinon, je ne lis pas beaucoup, seulement à l'occasion.

Peux-tu me donner une fréquence?

Je dirais une fois par mois que je peux lire quelque chose de plus détaillé, disons dans le journal ou quelque chose comme ça. Pas juste un petit paragraphe, un article au complet. Des articles, j'en lis quand même pas mal, mais je ne vais pas jusqu'à lire un roman, ça c'est très rare.

Le dernier roman que tu as lu, c'était quoi?

C'était *Les explorations nocturnes* de Mamytwink.

Et pourquoi tu l'as lu?

En fait, moi, je m'intéresse vraiment à l'histoire, l'histoire des bâtiments et toutes ces choses-là et ce roman-là c'est une gang de gars qui ont sorti un livre sur toutes leurs explorations. J'ai vraiment aimé ça.

Ok, donc si je te demandais quel est le but de tes lectures?

C'est surtout de découvrir, découvrir des nouvelles choses et des choses que j'aimerais voir, mais que je ne peux pas voir. Mais je dirais que la principale raison... maintenant, avec Youtube, il y a du monde qui sort du contenu assez incroyable, c'est pas comme avant. D'ailleurs, Mamytwink, c'est un youtubeur, c'est vraiment quelqu'un de talent, ce sont ses capsules qui m'ont vraiment incité à lire le roman, ça avait l'air intéressant. Souvent, ceux qui font des vidéos historiques finissent par sortir des livres. C'est une des seules raisons pourquoi j'ai lu ce livre-là. Je n'irais pas à la bibliothèque me chercher un livre sur l'histoire des bâtiments.

Tu as vu un vidéo par ci par là, tu t'es abonné à la chaîne pour en regarder plus, tu as vu qu'ils avaient publié un livre, tu te l'es acheté?

C'est pas mal ça.

Dans ton entourage, est-ce que tes amis lisent?

Mes amis ne lisent pas vraiment plus que moi. Côté famille, mon père ne lit pratiquement pas, il n'aime pas ça. Ma mère, elle, lit vraiment beaucoup. Encore aujourd'hui, elle va se chercher plusieurs livres. Ma sœur la même chose. Ma copine aussi lit beaucoup de livres.

Est-ce que d'une façon ou d'une autre, au cours de ta vie, ça t'a influencé, selon toi?

Pas vraiment.

Est-ce qu'enfant, tes parents t'ont obligé à lire?

Oui, la seule façon dont mes parents ont réussi à me faire lire, c'était avec des bandes dessinées, avec beaucoup d'images. Sinon, je n'accrochais pas, pas du tout. Moi, il faut que ça bouge, il faut que je voie quelque chose et souvent, je regarde plus les images que je lis le texte, je me fais ma propre histoire. Ils ont essayé en tout cas.

Le dernier livre que tu as lu, sur les explorations, peux-tu m'en parler un peu plus?

Ça se passe en Europe. Ce sont quelques gars qui explorent des bateaux de guerre abandonnés, des sous-marins abandonnés, des vieux bunkers de la Deuxième Guerre mondiale. Ils se filment en allant explorer ça. Le livre raconte des vidéos que j'ai déjà vus et d'autres explorations qui n'ont pas été filmées. En fait, ils racontent leur vécu. Moi, j'aime mieux lire quelque chose qui est arrivé dans la vraie vie qu'une fiction. La fiction, je n'accroche pas du tout.

Qu'est-ce que tu aimes dans les histoires vraies?

J'aime voir à quel point on a évolué, voir comment on a fait pour se rendre là aujourd'hui. C'est de la curiosité je pense.

Et cette passion-là pour l'histoire, elle vient d'où?

Je ne sais pas vraiment. Dans ma famille, mon plus jeune frère et moi, on a toujours aimé ça, l'histoire, comment c'est fait, comment certains ont vécu. Je ne sais pas pourquoi. Ça ne vient pas de mes parents, ça vient plus de nous.

Un prof d'histoire?

Pas vraiment. Je n'ai pas eu beaucoup de profs marquants, au cours de ma vie, qui m'ont vraiment aidé. J'en ai eu une, au secondaire, qui m'a vraiment aidé, mais là c'était plus au niveau de la réussite scolaire. Pour me découvrir des passions, c'est vraiment plus moi qui ai fait mon chemin.

Ok. Quels sont les moments les plus propices, pour la lecture, pour toi?

Le soir. Et le soir je ne lis jamais plus qu'une dizaine de pages parce que j'ai des très grosses journées et je finis tard, alors souvent c'est plus pour relaxer.

J'aimerais faire une sorte de profil de lecteur avec toi. On va revenir au primaire.**Tu as eu des périodes obligatoires à la bibliothèque. Que lisais-tu?**

Des bandes dessinées.

Lesquelles?

Il y avait... je pense que ça s'appelait *Rush*, c'était des autos qui faisaient des courses et ils se passaient plusieurs autres événements. J'ai aussi lu pas mal de *Astérix*, de *Tintin*.

Qu'est-ce qui t'attirait dans les bédés?

Astérix et Tintin, ça vient de mon père. Il était un grand fan de *Tintin* et quand j'étais jeune, il nous faisait la lecture.

Donc, ton père n'aimait pas lire, mais il aimait les *Tintin*?

C'est vrai, dans le fond, c'est la seule chose qu'il a lue. Il est comme moi un peu, il a besoin d'images, de « tangible » que tu peux voir, de voir l'histoire se développer à travers les images.

Tu étais attiré pas les bandes dessinées à cause des images?

Oui, je suis extrêmement visuel. Je trouve ça dur, créer une histoire juste à partir de mots.

Si on se dirige plus vers la fin de ton primaire, 5^e et 6^e année, as-tu des souvenirs de tes cours de français?

Plus ou moins. Je me souviens qu'on avait commencé à lire des petits romans, qu'ils commençaient à nous préparer au secondaire, qu'on avait plus de dictées, mais je ne me souviens pas particulièrement ce qu'on faisait.

Et c'est un souvenir positif ou négatif?

Je dirais au milieu. À la fin de mon secondaire, j'avais une bonne prof... mais il y a un élément déclencheur qui a fait que j'ai vraiment arrêté d'aimer l'école. Ça a été très difficile pour moi. En 3^e année, j'ai eu un prof pour qui si tu n'étais pas bon à l'école, tu n'allais rien faire dans la vie. Ça a été une très mauvaise période. Il a beaucoup fait baisser mon estime, ça a fait mal. Et lui, justement, c'était un prof qui faisait beaucoup de français. Mais pour lui, quand tu n'étais pas bon, tu n'étais pas bon. Et il avait tort. C'est pas vrai que si tu es mauvais à l'école, tu ne peux pas réussir dans la vie. Je me regarde maintenant et je vois qu'il n'avait pas rapport.

Alors, aucun livre marquant pendant le primaire à part les bandes dessinées?

Non, je ne me souviens pas de ce que j'ai lu. Surtout que je les lisais juste pour les examens. Les livres qu'on lisait, je me souviens que ça ne m'intéressait pas du tout.

Pourquoi?

C'était trop... il y avait un peu de fiction et moi, la fiction, ça ne m'atteint pas du tout. Les histoires n'étaient pas attirantes. Tout le monde le dit : « On s'en va en français, ça va être plate. », c'est universel, et c'est un peu à cause du manque de choix. On lisait ce que le prof aimait, c'était des vieux livres et je me souviens qu'on n'aimait pas vraiment ça.

Ok. On va aller au secondaire. Tu as eu des profs qui ne donnaient que le cours de français pendant ces cinq années. Est-ce devenu plus facile ou plus difficile, par rapport au primaire?

Ce n'était pas si pire que ça. Il y a une prof qui m'a beaucoup aidé en français. J'avais de la difficulté à formuler mes phrases. Vu que dans mon cerveau, ça va extrêmement vite, souvent mes phrases finissaient et elles faisaient 40 mots. Je voulais tout dire en même temps. Je faisais beaucoup de fautes parce que je me compliquais la vie avec mes longues phrases et je faisais beaucoup d'erreurs d'accord de verbes. Elle, elle m'a montré à mieux me structurer et à raccourcir mes phrases, ce qui m'a aidé passablement. Au secondaire, ce n'était pas facile, mais je passais. Et j'ai lu des bons livres quand même. Quand Patrick Senécal a commencé à publier, il y a beaucoup de monde qui le lisait. Ça, j'ai aimé ça. J'en ai lu deux de lui.

Par toi-même ou c'est un prof qui t'a demandé de le lire?

C'était un prof. C'était la première fois que je lisais quelque chose imposé par un prof que j'ai vraiment aimé.

Te souviens-tu des titres?

Euh, oui. Il y avait *Le Passager* et *5150 rue des Ormes*. C'est les deux seuls livres que j'ai vraiment aimés.

Pourquoi?

Ça sortait de l'ordinaire, on n'était pas habitués à ça je pense.

Parce que ce n'est pas vraiment des récits de faits vécus. Il y en a un peu, mais à travers il met du fantastique et de l'horreur.

C'est vrai. Mais tout le monde a dévoré le livre en peu de temps. Ça n'arrive jamais.

Et ça ne t'a pas donné envie de lire d'autres livres de Senécal?

Pas vraiment. Moi, je suis quelqu'un qui n'arrête jamais. Prendre un temps de repos pour moi c'est difficile. M'asseoir pour lire un livre, ce n'est pas vraiment dans mes habitudes. J'ai lu la biographie de Steve Jobs par exemple, au complet.

Ah oui, quand ça?

Au cégep je pense.

Et ce n'était pas une lecture obligatoire, c'était pour le plaisir?

Oui.

Pourquoi as-tu aimé ça?

Encore là, c'était l'histoire d'un entrepreneur qui est passé par plusieurs chemins, qui a eu des difficultés, qui évolue.

Si je reviens au secondaire, à part Patrick Senécal, d'autres lectures marquantes?

Pas vraiment. Je sais que j'en ai lu d'autres, mais ce n'était pas marquant, sinon je m'en souviendrais.

As-tu eu un prof marquant en français, à part celle qui t'a aidé?

Non. Quand j'allais en français, je faisais mes petites affaires et je parlais.

Et tu faisais beaucoup de fautes, mais tu avais tout de même des notes qui t'ont permis d'avoir ton diplôme?

C'est ça.

Ok. On va aller au cégep. Avant le cégep, tu as fait un DEP?

Oui, en électromécanique.

Donc, tu as eu une pause de français?

Non parce que c'était au CIFIT¹⁴ à Victo et je faisais mon 4^e et 5^e secondaire. J'ai fait 1-2-3 en tandem, 4 et 5 au CIFIT. Le matin on fait de la matière et l'après-midi de la mécanique. Pour aider quelqu'un, en milieu scolaire, tu ne peux pas avoir une meilleure chose que ça. Pour éviter le décrochage, c'est la meilleure école.

Peux-tu me le détailler un peu plus, je n'ai pas trop compris comment ça marchait.

Disons, le matin, de 8h à midi, on va faire des maths, de l'éducation physique et du français. L'après-midi, je vais aller faire de l'usinage, de la soudure, des choses comme ça, et ça s'inverse. Le lendemain, je commence en soudure ou en mécanique et l'après-midi, on fait du français, de la science, de l'histoire...

¹⁴ Centre intégré de formation et d'innovation technologique.

Tu faisais ton DEP en même temps que tes 4^e et 5^e secondaires?

Oui.

Et après le DEP, tu t'es inscrit au cégep, mais pas en Comptabilité et gestion?

Non, c'était en électronique industrielle. Une fois que j'ai eu terminé au CIFIT, j'avais une demi-année à seulement faire de la mécanique pour avoir mon diplôme et à l'hiver, je me suis inscrit en génie électrique parce que je pensais vouloir faire ça et je me suis rendu compte que ce n'était pas bon pour moi.

Pourquoi?

Je n'aimais pas assez ça finalement. Donc, j'ai fait une session en génie et une session à faire juste des cours de base et après, je suis allée en comptabilité. Donc, j'avais un peu d'avance sur les autres parce que j'avais déjà fait des cours de base.

Tu avais même l'avantage de ne pas sentir que tes cours de base te ralentissaient vu que pendant un moment, tu n'avais pas de cours de technique en même temps?

Pendant presque deux sessions, oui.

Au cégep, tu as fait quatre cours de littérature.

Oui, mais en plus, au début, je m'étais inscrit à des cours de rattrapage en français, pendant le trou horaire. J'avais un peu de difficulté et ils offraient ça, alors j'y suis allé à quelques reprises. Surtout pour me préparer à l'épreuve uniforme.

Ok. Français 1, te souviens-tu de ton prof?

Oui. C'était *****, je ne me souviens plus de son nom de famille.

Et te souviens-tu de ce que tu as lu?

Non. Mais je me souviens que j'aimais la prof. Elle se souvient encore de moi parce qu'elle a aussi enseigné à mon frère. Et je m'entendais bien avec elle, elle était bonne.

Pourquoi?

Elle était jeune. Et elle était quand même proactive. Il y en avait qui ne l'aimait pas, mais moi je l'aimais.

Elle était dynamique?

Oui.

Ça aidait avec ton déficit d'attention?

Oui, vraiment. Elle comprenait ça aussi. C'est pas pour écœurer les vieux profs, mais souvent les plus vieux ne comprennent pas le déficit de l'attention. Ils disent juste qu'on va avoir de la misère. Il y en a qui m'ont déjà dit ça. Je me disais : « ok, t'as le droit de penser ça ».

Donc, tu as aimé ta prof jeune et dynamique, mais tu ne te souviens pas de ce que tu as lu?

Non. Pourtant, j'ai une bonne mémoire d'habitude quand ça concerne les choses que j'aime et avec elle j'aimais ça. Peut-être que si j'avais une liste de titres de livres, je pourrais te dire lesquels j'ai lus là-dedans.

Te souviens-tu de ce que vous avez appris?

Je pense que Français 1 c'était... j'ai comme beaucoup d'idées, mais j'ai de la misère à les mettre en place. On lisait beaucoup de feuilles avec des textes tirés d'un ouvrage.

Des extraits?

Oui, ça je m'en souviens, des extraits. On lisait et on analysait, je me souviens qu'on a fait ça souvent.

Et à l'époque où tu as fait ton cours, le corpus était assez figé à Victo alors tu n'as pas lu des textes faciles. Tu as lu des vieux textes, de la Renaissance, des Lumières. Oui, c'est vrai. Je me souviens qu'on se posait beaucoup de questions et qu'on ne comprenait pas à la première lecture.

Et est-ce que *** vous guidait avec la lecture, est-ce qu'elle lisait les textes avec vous?**

Je pense que oui.

Te souviens-tu des figures de style?

Pas vraiment.

Ok. Français 2. Peux-tu me nommer ton prof?

Oh my god. C'était un monsieur tellement gentil.

*****? *****? *****?

Oui, *****, il était tellement drôle ce monsieur-là, je l'ai adoré. Il était le fun. Malgré les textes bizarres, c'était le fun.

Que veux-tu dire?

Ben, je veux dire, ce n'est pas des choses que tu lis nécessairement de ton plein gré.

Mais il l'amenait bien?

Oui, oui. Il était perdu un peu, mais c'était pas pire. Il avait de la misère à placer ses idées des fois, mais ce n'était pas grave. Quand je lui ai demandé de l'aide, il m'a aidé. C'est surtout pour la compréhension de textes que j'avais de la misère. Tsé, il fallait relever beaucoup de choses, surligner, trouver les figures...

Et trouver des idées? Idée principale, idée secondaire?

Oui! Ça! On avait des plans, c'est vrai. Il nous donnait une feuille, un peu comme en philo. Il y avait quoi déjà. L'intro... Ayoye c'est loin. C'est là que tu vois qu'on ne s'en sert plus hein? Il y avait l'intro, le sujet amené... Ça fait tellement longtemps. Je me souviens un peu de ça.

Et te souviens-tu d'un livre que tu as lu en Français 2?

J'en ai lu... mais c'est fou, je n'ai aucun souvenir précis de ça. Mais je suis certain qu'en voyant la page couverture, je m'en souviendrais. Je ne sais pas.

C'est correct. Et en termes de matière?

Oh my god. Ça fait dur mon affaire... ça fait dur parce que j'ai passé tous mes cours, alors je l'ai fait... Non, je ne sais pas, sérieusement. Il me semble que c'est surtout du fantastique que j'ai lu.

Euh, ok, à ce moment-là... Maupassant? Le Horla?

Ah oui, ça c'est sûr que je l'ai lu! Je ne me souviens pas de l'histoire, mais je me souviens du nom. Je pense que ***** nous avait fait lire ça parce qu'il nous faisait lire des trucs bizarres.

Ok. Et avais-tu aimé, Le Horla? L'avais-tu lu au complet? Est-ce que tu les lisais au complet, tes livres obligatoires en littérature?

Non. Je vais être honnête, non.

Comment tu faisais pour passer l'examen? Tu lisais les résumés sur Internet?

Non, ça ne m'a jamais aidé parce que tout le monde se plantait avec ça et avec raison. Les passages qui sont utiles, souvent, ne sont pas dans les résumés. Et c'est facile pour les profs de voir quand quelqu'un a juste lu des résumés. Moi, ça m'est parfois arrivé d'utiliser des livres audios. Pas si souvent parce que je partais dans la lune, je n'écoutais

pas trop trop. Avec les livres d'école, je lisais des passages et j'en sautais un peu aussi. Les passages que je sautais, c'était parce qu'après deux lignes, je réalisais que je n'étais pas capable de poursuivre, ça n'avait pas de bon sens, ça me demandait beaucoup de travail dans ma tête.

Ok. Français 3? Tu es censé avoir vu la littérature québécoise.

Est-ce que ça se peut que dans ce cours-là, il y avait tout ce qui était relié à la chasse-galerie et ces choses-là?

Oui, c'est possible.

Je me rappelle d'une histoire avec un arbre... une cage... c'était quelqu'un qui était dans une cage.

La légende de la Corriveau? Celle qui a tué ses maris?

Ouin, c'est ça! J'ai lu ça, c'est sûr.

Pourquoi tu te souviens de ces contes? Qu'est-ce qui t'a marqué?

C'est parce que je l'ai vu souvent. Je ne l'ai pas juste vu dans ce cours-là, c'est sûr. Je pense que je les avais vus au secondaire aussi.

Et est-ce que vous aviez regardé une vidéo?

De la chasse-galerie?

Oui.

Ben... oui, mais ça tout le monde l'a vu.

(Rires) Non, mais oui, c'est une pratique courante à Victo, si je ne me trompe pas. Te souviens-tu de ton prof?

Non.

Après la chasse-galerie, tu as sûrement lu du théâtre?

Oui, mais je ne me souviens plus de rien. C'est triste pareil.

Ok, Français 4? C'est censé être un cours de communication, tu es aussi censé faire des liens avec ton domaine d'études.

Oui, j'ai écrit un long texte et j'ai fait un exposé, mais sur quoi? Je ne m'en souviens pas... Le pire dans tout ça c'est que sur mon Google Drive, je les ai tous, ces textes-là. J'ai tout gardé! Probablement que si je jetais un coup d'œil là-dessus, je me souviendrais de pas mal plus de choses. Je pense que c'est effectivement ce qu'on a fait. Je présume en tout cas.

Est-ce que c'était une source de stress, pour toi, un exposé oral?

Non, pas du tout. En comptabilité, on en fait trois par semaine. Ah oui, ça me revient! J'avais fait mon travail sur Coke. J'avais choisi Coca-Cola parce que c'était une multinationale et il fallait faire un oral et le monde était stressé en classe, ça n'avait pas de bon sens. Mais tsé, c'est sûr que dans les cours, on est tous mélangés, des fois avec du monde plus renfermé ou moins expressif.

Te souviens-tu un peu de ce que tu as appris dans ce cours?

Ben, c'était de la recherche là. On avait fait une recherche, un texte et une présentation.

As-tu eu de la théorie sur la communication?

Comment se présenter pis toute? Euh oui. Mais nous autres, en comptabilité, on l'avait déjà eue. En Français 4, j'ai eu une maudite bonne note il me semble.

Tu as un bon souvenir de ce cours?

Oui, plus on en parle, plus je trouve que oui. Ça faisait changement de la littérature.

Et ton épreuve uniforme, l'as-tu réussie du premier coup?

Oui, à mon grand étonnement.

(Rires) Bon, laisse-moi réviser mes questions pour que je sois sûre de n'avoir rien oublié. Si on fait le tour d'horizon de tes quatre cours de littérature, qu'as-tu aimé?

Euh, j'ai aimé mon prof, *****, pis ***** aussi. Et *****, ce n'est pas un prof qui est jeune, mais c'était une autre dynamique. Sinon, euh, je pense que j'ai quasiment juste aimé le dernier cours, c'était plus actuel, plus lié à nos intérêts. Moi, en choisissant Coca-Cola, j'ai parlé de leurs débuts, je parlais surtout des publicités qui nous trompent. Je m'intéressais à ça. Tsé, il y a certaines pubs qui n'ont pas d'allure et Monsieur/Madame Toutlemonde ne s'en rendent pas compte. Ça avait bien fonctionné, je ne l'ai pas fait de reculons. Sinon, pas grand-chose. J'ai l'impression, avec ces cours-là, que je n'ai pas appris à mieux écrire. Si je fais un parallèle avec l'anglais, je pense que mes cours de cégep m'ont vraiment appris à me structurer dans des textes en anglais. Mais en français, on était tellement mêlés avec des textes lourds... on a appris à structurer nos idées, ça c'est sûr, mais pas nos phrases. C'est l'impression que j'ai. On lisait des textes vraiment difficiles. En même temps, c'est bon à savoir parce que c'est notre histoire...

Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans tes cours de littérature?

Les textes impossibles à lire. Moi je n'étais pas si pire, mais j'avais des amis, c'était incroyable, ça n'allait pas bien leurs affaires. Mais moi, je me débrouillais. La vraie raison pourquoi je n'ai pas aimé ça, je m'en rends compte maintenant, c'est que je ne me souviens de rien. Je me souviens plus de ma philo que de mon français. En philo, j'ai eu des bons profs.

Qu'aurais-tu aimé faire d'autre, en littérature?

J'aurais aimé qu'ils nous apprennent à mieux écrire. Je ne pense pas m'être amélioré en écriture pendant mon cégep. Peut-être aussi d'autres types de textes. On était prêts pour l'épreuve, mais des dissertations, un moment donné...

Aurais-tu voulu réviser des règles de grammaire?

Ah, mets-en! Ça, j'aurais vraiment aimé ça. Je n'aurais peut-être pas dit ça pendant ma première année, mais avec du recul, oui.

Comment les profs auraient pu t'accrocher, quelles lectures ils auraient pu te donner pour que tu embarques?

C'est sûr qu'ils accrocheraient plus de monde avec des sujets plus actuels, mais en même temps je me dis qu'il faut quand même avoir une culture générale. Comment trouver le juste milieu, je ne sais pas. Des textes moins vieux en tout cas. Eille, on commençait le cours à 30 et on li finissait à 10, c'était triste.

Est-ce que tu trouves ça important d'avoir une culture générale?

Oui, je trouve que oui. J'en ai, mais je trouve pas assez. C'est pour ça que je lis des articles. Quand je vais ailleurs, je lis les plaques. J'aime apprendre ces choses-là.

Tu lis pour apprendre?

Oui. Par plaisir, pour apprendre. Je suis curieux, donc j'aime apprendre des nouvelles choses. Il faut que ma lecture m'apporte quelque chose.

Et pourquoi tu trouves important d'avoir une bonne culture générale?

Quand tu as une discussion avec quelqu'un ou quand tu vas quelque part, sans nécessairement montrer au monde que tu as une bonne culture générale, c'est le fun pour moi de constater que je sais des choses, ou que des sujets me rappellent quelque chose. J'aime être intéressé quand je vais quelque part et en savoir un peu plus.

Et est-ce que ça te sert dans ton travail?

Euh, non, pas dans l'excavation.

Et quand tu étais vendeur? Des fois, pour « connecter » avec les gens?

Ben, j'ai été représentant un petit bout pour la compagnie à mon père, mais mon père il est dans le domaine de l'excavation industrielle et dans ce domaine-là, c'est simple, tu as un bon produit ou bien non, il n'y a pas d'émotions là-dedans. Ça se règle vite. Et la majorité du monde dans ces entreprises-là ne sont pas très scolarisés. Quand je dîne avec les camionneurs, ils jasant, admettons, de politique et moi je ne dis rien, parce que mes oreilles silent. Ça n'a pas de bon sens. Ils disent n'importe quoi, ils sont ignorants, leur opinion vient de TVA Nouvelles... Quand ce qu'ils disent n'a vraiment pas d'allure, des fois, je défends un point. Ils reconnaissent que ça a de l'allure mais ils restent campés dans leurs opinions.

Donc, tu as bien développé ton esprit critique? Ça te vient d'où?

Il y a le cégep, les cours de philo m'ont aidé. Ma mère et mon frère aussi. Mon grand frère est vraiment une bolle, il fait une maîtrise en statistique à Montréal. Ça fait longtemps, nous, qu'on connaît les postes de télévision qui disent n'importe quoi. Quand j'écoute mes collègues parler le midi et que je me compare, je réalise qu'on n'a vraiment pas les mêmes opinions. Je réalise que sans mon cégep, je ne serais pas où je suis maintenant et que ça m'a... élevé, d'un certain sens.

On va finir avec ton travail, avec tes tâches quotidiennes. Es-tu amené à lire?

Souvent, je lis de la documentation pour savoir comment une machine fonctionne, savoir comment diagnostiquer un problème. Je lis des contrats.

Est-ce que c'est facile?

Oui, je lis vite, et bien.

Ton déficit d'attention ne te cause pas de problème?

Non, mais je suis médicamenté maintenant. J'ai trouvé la recette gagnante qui va super bien. Sans cela, j'ai vraiment de la difficulté à lire, j'en suis incapable en fait. Sans la médication, je n'aurais pas été capable de faire mon cégep, ça aurait été impossible.

Et, sans essayer de te mettre la réponse dans la bouche, mais as-tu l'impression que les lectures que tu fais au travail sont faciles, un peu grâce au cégep?

Je ne peux pas dire non. J'ai appris à lire, quand même, en français. C'est sûr que ça m'a aidé. Probablement que si je n'avais pas lu plein de trucs compliqués, j'aurais plus de difficulté à lire. J'imagine que oui.

Admettons que tu sors du secondaire et que tu commences tout de suite ici, chez Excavation Tourigny, tes lectures de travail sont plus difficiles?

Euh, peut-être que oui, peut-être que non. Parce que c'est très différent. Mais tant qu'à moi, plus tu te pratiques, plus tu deviens bon. Avoir lu des textes compliqués en français, ça ne peut pas ne pas m'avoir aidé. En fait, je suis probablement la personne qui écrit le mieux chez Excavation Tourigny

Justement, je suis rendue là. Quand est-ce que tu écris dans ton travail?

Souvent, quand je monte en haut, les filles me demandent de lire leurs textes pour voir si ça a de l'allure. À part la comptable, elle écrit bien, mais les autres... même l'anglais. On est deux au bureau à parler anglais, c'est fou. Mais ces temps-ci, je suis vraiment débordé et quand j'écris, je fais ça vite et je ne me relis pas. Il faut que je fasse attention parce que c'est moi, c'est mon image. Probablement que le gars à l'autre bout il ne voit pas les fautes que je fais, mais non.

Est-ce que le français est important dans ton domaine?

Non. Mais pour moi il l'est parce que ça représente ma personne. Les gens avec qui je fais affaire sont sûrement moins bons que moi. Je ne les juge pas, mais des fois ça me fait rire. Je regarde leur message et je me dis « qu'est-ce que tu m'as écrit là!? ». Ils rient avec moi et ils s'en foutent. Sauf que moi, quand j'écris, je veux qu'il y ait le moins de fautes possibles. J'aime quand le travail est bien fait.

Et tu dois trouver ça valorisant, qu'on te demande de relire les textes, en haut?

Quand même oui, je suis content d'être capable de les aider, ils sont tous plus vieux que moi. Même l'anglais. Quand il y a un anglophone au bout de la ligne, ils me demandent de la prendre.

À part les courriels, quand écris-tu?

Quand je prépare des commandes, pour les chantiers, j'écris tout. Mais ce ne sont pas des belles phrases, c'est plus des listes. Je rédige des rapports aussi. Je décris les coûts d'un camion, les réparations, un petit texte analytique...

Et c'est facile?

Oui.

Mais la qualité du français n'est pas importante?

Euh oui, là c'est important.

Ok, qui les lit, tes rapports?

C'est mon boss, mais je suis meilleur que lui en français. C'est moi qui aime ça quand c'est propre. Tsé, si un vérificateur ou la SAAQ débarquent, c'est plus professionnel quand il n'y a pas de fautes.

Et sens-tu que le cégep t'a aidé à écrire sans faute?

C'est sûr qu'un peu, mais pas assez. Comme on l'a dit tantôt, j'aurais aimé réviser des règles parce que des fois je dois chercher sur Internet des accords dont je ne suis pas sûr.